<366194689800018

<366194689800018

Bayer. Staatsbibliothek

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode.

Bericht

über den

unterricht mit einer englischen anfängerklasse

im schuljahre 1887|88.

Zugleich eine

anleitung für jüngere fachgenossen.

Herausgegeben von

dr. H. Klinghardt,

oberlehrer am realgymn. zu Reichenbach i. Schl.

exempla docent — exempla trahunt.

Marburg.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

1888.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorwort.

Indem ich den nachstehenden bericht veröffentliche über die art und weise, wie ich eine englische anfängerklasse unter anwendung der »neuen methode« zu direkter erfassung der fremden sprache angeleitet, und welche erfahrungen ich auf diesem wege gemacht habe, werde ich von mehr als einer absicht gelenkt.

In erster linie möchte ich unseren gegnern ein anschauliches, bequem zu erfassendes bild von dem neuen verfahren, so wie es sich im detail der praxis ausnimmt, liefern. Auf dem Frankfurter neuphilologentage zeigte es sich, dass kein einziger von denen, die dort während der allgemeinen debatte oder im lauf der privatgespräche das wort gegen uns ergriffen, sich die mühe gegeben hatte, die praktische gestaltung unserer allgemeinen grundsätze im klassenunterricht des einen oder anderen reformers zu studieren. Nicht einmal mit der bereits recht erfreulich entwickelten reformliteratur war man hinlänglich vertraut. So stand vorurtheil gegen urtheil, theorie gegen praxis, und aus einer discussion, bei der die wirkliche sachkunde so einseitig vertheilt war, konnte unmöglich ein erspriessliches endergebniss hervorgehn. Natürlich hilft nun mein vorliegender bericht allein dem missstande nicht völlig ab*); aber unsere bisherigen gegner bekommen wenigstens ein getreues, die praktische kenntnissnahme und prüfung theilweise ersetzendes bild des von ihnen angegriffenen neuen verfahrens unter die hände,

*) M. Walter's vor kurzem in N. G. Elwert's verlag in Marburg erschienene arbeit: »Der französische Klassenunterricht (I. Unterstufe)« wird voraussichtlich dem zwecke der gegenwärtigen schrift ganz in der gleichen weise dienen können, wie diese selbst.

und diejenigen, welche auch jetzt noch in ihrem widerspruche verharren werden, befinden sich nicht mehr in der gefahr, gegen windmühlen zu fechten, sondern können klar ausgeführte angriffe gegen ein klar erfasstes angriffsobjekt richten. So lange als die reformliteratur sich im wesentlichen nur mit den allgemeinen gesichtspunkten für den neuen sprachunterricht befasste, war ein solches streng sachliches verfahren in der that nicht ganz leicht gemacht für sie.

Die zahlreichsten mitglieder aber zählte auf der genannten versammlung wohl diejenige gruppe von fachgenossen, welche, unentschieden stehend zwischen gegnern und anhängern der reform, von den vorträgen und der daran geschlossenen debatte vor allem belehrung erwarteten. Hierin wurden sie getäuscht sowohl infolge der extremen überfüllung der tagesordnung wie durch die eben berührte sachlage. Ihrem bedürfnisse zu entsprechen, ist nicht der geringste zweck dieser einfach bericht erstattenden, nirgends von theoretischen erörterungen gekreuzten schrift; über das wesen des grammatistischen unterrichts aber ist weder für sie noch für irgend jemand anderen weitere belehrung von nöthen.

Ebenso möchte ich mit meiner darstellung den nicht wenigen, zumeist jüngeren fachgenossen einen dienst leisten, welche ernstlich auf seiten der reform stehn, jedoch nicht recht wissen, wie sie unsere allgemeinen grundsätze in der bunten mannigfaltigkeit des praktischen unterrichtslebens zum ausdruck bringen sollen. Mein bericht »aus der praxis für die praxis« giebt ihnen ein scharf umrissenes, reichlich mit detail ausgestattetes vorbild, an das sie sich keineswegs sklavisch anzuschliessen brauchen, das ihnen aber doch den entwurf einer eigenen skizze für die einführung eines reformirten sprachunterrichts erheblich erleichtern dürfte.

Endlich ist der vorliegende bericht auch für alle mitstreiter und führer im kampfe um eine durchgreifende umgestaltung des sprachunterrichts bestimmt. Ueber die leitenden prinzipien der »neuen methode« sind wir uns ja so ziemlich einig; in der praxis hat ein jeder umfängliche und werthvolle erfahrungen gesammelt. Aber man möchte sich mit solcher isolirter thätig-

keit ungern begnügen, und nicht nur mir, sondern gewiss auch noch vielen anderen dürfte es erwünscht sein, sei es kunde zu erhalten, wie die gesinnungsgenossen jeder in seiner weise vorgehn, sei es selbst gewisse punkte der eigenen unterrichtsweise ihrem sachkundigen urtheil zu unterbreiten. Wir brauchen also einen literarischen meinungsaustausch über wichtige einzelpunkte der schulpraxis, und ich meine, man könnte einem solchen keine geeignetere grundlage geben, als sie eine anzahl zusammenhängender berichte aus der feder praktischer reformer über ihr thatsächliches verfahren in der klasse darstellen würden. Hiermit möchte ich in aller bescheidenheit und anspruchslosigkeit einen anfang machen.

Daraus ergibt sich aber zugleich, dass ich diejenige form der verwirklichung unserer gemeinschaftlichen reformprinzipien, von der die vorliegende schrift rechenschaft ablegt, keineswegs als die allein und in allen einzelnheiten richtige ansehe. Die bunte mannigfaltigkeit der alten grammatiklehrenden methode wird sich für die neue sprachlehrende methode wiederholen, und an stelle der zahllosen grammatiken werden kaum minder zahlreiche lése- und hülfsbücher treten. Ich sehe also meine methode nur als éine unter vielen möglichen an und bezweifle keinen augenblick, dass sie vieler verbesserungen fähig ist: ich selbst arbeite unausgesetzt an solchen.

Noch glaube ich aber meinen lesern die mittheilung schuldig zu sein, dass ich beabsichtige, auch über das zweite jahr des nachstehend geschilderten unterrichtsverfahrens bericht zu erstatten. Mittlerweile will ich hier über dasselbe nur folgendes bemerken. Dem unterricht liegt im zweiten jahre zu grunde *Maryatt, Settlers of Canada.* Wir lesen hieraus nur wenige abschnitte, aber diese werden sprachlich (und sachlich) vollständig angeeignet. Die unterrichtssprache ist ausschliesslich die englische, auch die interpretation des textes erfolgt auf englisch, sei es durch umschreibung, durch gegenüberstellung schon bekannter gegensätzlicher begriffe u. ä., kurz etwa so, wie der deutsche lehrer in der vorschule und in den untersten

klassen bei erläuterung des deutschen lesebuchs verfährt. Die schriftlichen arbeiten bestehen in umgestaltung und freiem wiedererzählen. Die grammatik knüpft vorzugsweise an die in den schriftlichen arbeiten gemachten fehler an, sodass selten regeln besprochen werden, von deren werth und wichtigkeit eine grössere anzahl der schüler nicht, in erinnerung begangener verstösse gegen dieselbe, gründlich überzeugt wäre. Auch ausserhalb der klasse sprechen meine schüler sehr gern englisch mit mir.

In dieser weise könnte der sprachunterricht durch die folgenden vier jahreskurse hin fortgesetzt werden. Sollten aber einmal äussere verhältnisse den übergang zum übersetzen in das englische und aus dem englischen nothwendig machen, dann verbürgen mir meine erfahrungen mit einer französischen versuchsklasse, dass derselbe sich innerhalb eines vierteljahrs rasch und erfolgreich vollziehen wird.

Zum schluss entledige ich mich noch einer angenehmen pflicht, indem ich den herren Otto Jespersen-Kopenhagen und August Western-Fredriksstad (Norwegen) herzlichen dank ausspreche für die freundliche hülfe, welche dieselben mir beim korrekturlesen der phonetischen texte gewährt, und für so manchen werthvollen wink, welchen sie mir für deren feststellung ertheilt haben. Einige kleine inconsequenzen der phonetischen darstellung, welche noch übrig geblieben sind, fallen allein mir zur last.

Wärmster dank aber gebührt vor allem dem direktor des hiesigen realgymnasiums, herrn prof. dr. G. Weck; denn ohne das ehrenvolle vertrauen, mit dem derselbe mir innerhalb der gesetzlichen bestimmungen völlige freiheit der bewegung gewährte, würde es mir durchaus unmöglich gewesen sein, die grundsätze des »neuen sprachunterrichts« zur durchführung zu bringen.

Reichenbach i. Schl., 1. september 1888.

H. Klinghardt.

Aeussere veranlassung zur anwendung der „neuen methode.“

Seit langen jahren war an unserem hiesigen realgymnasium Gesenius' Lehrbuch der englischen Sprache eingeführt. So viel vorzüge nun dieses hülfsmittel in gar mancher beziehung besitzt, konnten wir doch, zumal die allgemeine meinung der fachkreise mit jedem jahre stärker gegen grammatische überbürdung ankämpft, uns immer weniger der erkenntniss entziehen, dass auch Gesenius des überflüssigen noch ziemlich viel enthält. Für theil II (secundapensum) liess sich dem ziemlich leicht abhelfen, da bei der einübung der grammatischen regeln von den auf den vollständigen inhalt der grammatik berechneten deutschen sätzen nur in ziemlich beschränktem masse gebrauch gemacht zu werden pflegte, reichliche streichungen von regeln also keine sonderliche störung mit sich führten. Anders mit theil I (tertia). Bei dessen durchnahme konnte eine umfängliche verwerthung der deutschen übungssätze von reihe I oder II nicht wohl umgangen werden; und da wäre es denn recht schwer ausführbar gewesen, die grammatischen kapitel zwar mit kühner hand zusammenzustreichen, die ihnen angepassten deutschen übungssätze aber noch nach wie vor dem unterricht zu grunde zu legen. Man will doch auch mit streichen, zeichen und tilgungen ein schulbuch nicht gar zu sehr verunzieren!

Eine zeit lang zogen wir aus dieser sachlage die consequenz, dass wir eben, da sich eine andere der üblichen grammatiken nicht besser empfahl, ruhig weiter lehrten: *a one-horse carriage*,

sheaves und *staves*, *peas* und *pease* (!), *I have done learning*, »*which* (acc.), als pron. rel. auf einen ganzen satz bezogen, fällt nicht aus«, *the rich* und *the poor* als subst. plur., *the Chinese* und *the Portuguese* (plur.), *farther* und *further* (mit ziemlich fragwürdiger unterscheidung), *the one* — *the others* etc. etc.

Da erschien 1885 Sweet's Elementarbuch. Nach genauester prüfung schien mir hier ganz das geboten zu sein, was wir brauchten, und es war mir auch schon nahezu gelungen, die zustimmung des direktors (prof. Dr. Weck) sowie der conferenz zu einem antrag auf einführung dieses neuen hülfsmittels zu erlangen, als sich leider herausstellte, dass der deutsche text des Elementarbuches nicht in der normalen preussischen orthographie gedruckt sei — und damit war der bezügliche antrag *eo ipso* ausgeschlossen (dezember 1886).

Nun standen wir wiederum auf dem alten flecke!

In dieser nothlage machte ich herrn direktor Weck den vorschlag, jetzt einmal, unter beibehaltung der bisher eingeführt gewesenen Gesenius'schen grammatik, deren kürzende umarbeitung entschlossen am anderen ende anzufangen, nämlich in erster linie sämtliche deutschen übungssätze ausserhalb der unterrichtlichen verwerthung zu stellen, die lehrweise im wesentlichen auf die recht brauchbaren zusammenhängenden texte des lehrbuchs zu gründen, und vom inhalt der grammatischen kapitel nur so viel zur einübung heranzuziehen, als den schülern zuvor praktisch durch häufiges vorkommen in den lektürestücken vertraut geworden sein würde. Es werde sich gleichzeitig bequem die möglichkeit ergeben, uns bei diesem unterrichtsverfahren ohne jeden zwang innerhalb des rahmens unseres höhererseits bestätigten lehrplans zu halten. In diesem findet sich nämlich seit jahren zunächst für IIIB vorgeschrieben: Ges. I, kap. 1—18, d. i. formenlehre und gebrauch der fürwörter.

Zu meiner freudigen genugthuung ertheilte herr direktor Weck diesem plane bereitwilligst seine amtliche genehmigung.

Es war mir also hierdurch in wünschenswerthester weise freie hand gewährt, die sonst so treffliche Gesenius'sche ele-

mentargrammatik für den unterricht der tertia von allem unnötigen ballast frei zu machen. Ausserdem aber sieht jeder kundige, dass ich damit zugleich offenes feld erhielt, die von jahr zu jahr energischer sich geltend machenden ideen des »Neuen Sprachunterrichts« in dieser klasse einer gründlichen praktischen erprobung zu unterwerfen.

Wenn ich nur sorge trug, dass meine schüler am ende des jahres sich den wesentlichen kern jener 18 grammatischen kapitel angeeignet hatten, dann war es mir verstattet, den »reformunterricht« an den zusammenhängenden texten der grammatik in reinster gestalt zur durchführung zu bringen.

Und das beschloss ich denn auch zu thun!

Insbesondere aber wurde festgesetzt, dass ich, da Gesenius' lautlehre schlechterdings unbrauchbar ist, da ich ferner infolgedessen schon mehrfach zu ausschliesslicher benutzung von lautschrift und transscribirten texten während der ersten 4—6 wochen des unterrichts meine zuflucht genommen und sehr günstige erfolge erzielt hatte, da wir endlich eine spätere einführung von Sweet's Elementarbuch (nach dessen etwaiger umarbeitung in preussische orthographie) doch noch im auge behielten und eine umfassende erprobung der wirkung transscribirter texte, wie sie aufl. 1 des Elementarbuchs ausschliesslich bot, erwünscht sein musste — dass ich aus allen diesen gründen diesmal von transscribirten texten als alleinigem unterrichtsmittel in ausgedehnterem masse gebrauch machen sollte. Und zwar wurde für diesen zweck zunächst das erste quartal, von ostern bis zu den grossen ferien in aussicht genommen; bei der praktischen durchführung empfahl es sich aber nachträglich, den kursus in transscribirten texten auch noch über die 7 wochen von den grossen ferien bis michaelis auszudehnen.

Als unterrichtsmittel hatte ich also für das schuljahr 1887/88 zur verfügung: zusammenhängende texte (englische originale), welche während des sommmerhalbjahrs in transscribirter form geboten wurden.

Als grammatisches ziel war mir für das ende des schuljahrs

sheaves und *staves*, *peas* und *pease* (!), *I have done learning*, »*which* (acc.), als pron. rel. auf einen ganzen satz bezogen, fällt nicht aus«, *the rich* und *the poor* als subst. plur., *the Chinese* und *the Portuguese* (plur.), *farther* und *further* (mit ziemlich fragwürdiger unterscheidung), *the one — the others* etc. etc.

Da erschien 1885 Sweet's Elementarbuch. Nach genauester prüfung schien mir hier ganz das geboten zu sein, was wir brauchten, und es war mir auch schon nahezu gelungen, die zustimmung des direktors (prof. Dr. Weck) sowie der conferenz zu einem antrag auf einführung dieses neuen hülfsmittels zu erlangen, als sich leider herausstellte, dass der deutsche text des Elementarbuches nicht in der normalen preussischen orthographie gedruckt sei — und damit war der bezügliche antrag *eo ipso* ausgeschlossen (dezember 1886).

Nun standen wir wiederum auf dem alten flecke!

In dieser nothlage machte ich herrn direktor Weck den vorschlag, jetzt einmal, unter beibehaltung der bisher eingeführt gewesenen Gesenius'schen grammatik, deren kürzende umarbeitung entschlossen am anderen ende anzufangen, nämlich in erster linie sämtliche deutschen übungssätze ausserhalb der unterrichtlichen verwerthung zu stellen, die lehrweise im wesentlichen auf die recht brauchbaren zusammenhängenden texte des lehrbuchs zu gründen, und vom inhalt der grammatischen kapitel nur so viel zur einübung heranzuziehen, als den schülern zuvor praktisch durch häufiges vorkommen in den lektürestücken vertraut geworden sein würde. Es werde sich gleichzeitig bequem die möglichkeit ergeben, uns bei diesem unterrichtsverfahren ohne jeden zwang innerhalb des rahmens unseres höhererseits bestätigten lehrplans zu halten. In diesem findet sich nämlich seit jahren zunächst für IIIB vorgeschrieben: Ges. I, kap. 1—18, d. i. formenlehre und gebrauch der fürwörter.

Zu meiner freudigen genugthuung ertheilte herr direktor Weck diesem plane bereitwilligst seine amtliche genehmigung.

Es war mir also hierdurch in wünschenswerthester weise freie hand gewährt, die sonst so treffliche Gesenius'sche ele-

mentargrammatik für den unterricht der tertia von allem unnötigen ballast frei zu machen. Ausserdem aber sieht jeder kundige, dass ich damit zugleich offenes feld erhielt, die von jahr zu jahr energischer sich geltend machenden ideen des »Neuen Sprachunterrichts« in dieser klasse einer gründlichen praktischen erprobung zu unterwerfen.

Wenn ich nur sorge trug, dass meine schüler am ende des jahres sich den wesentlichen kern jener 18 grammatischen kapitel angeeignet hatten, dann war es mir verstattet, den »reformunterricht« an den zusammenhängenden texten der grammatik in reinster gestalt zur durchführung zu bringen.

Und das beschloss ich denn auch zu thun!

Insbesondere aber wurde festgesetzt, dass ich, da Gesenius' lautlehre schlechterdings unbrauchbar ist, da ich ferner infolgedessen schon mehrfach zu ausschliesslicher benutzung von lautschrift und transscribirten texten während der ersten 4—6 wochen des unterrichts meine zuflucht genommen und sehr günstige erfolge erzielt hatte, da wir endlich eine spätere einführung von Sweet's Elementarbuch (nach dessen etwaiger umarbeitung in preussische orthographie) doch noch im auge behielten und eine umfassende erprobung der wirkung transscribirter texte, wie sie aufl. 1 des Elementarbuchs ausschliesslich bot, erwünscht sein musste — dass ich aus allen diesen gründen diesmal von transscribirten texten als alleinigem unterrichtsmittel in ausgedehnterem masse gebrauch machen sollte. Und zwar wurde für diesen zweck zunächst das erste quartal, von ostern bis zu den grossen ferien in aussicht genommen; bei der praktischen durchführung empfahl es sich aber nachträglich, den kursus in transscribirten texten auch noch über die 7 wochen von den grossen ferien bis michaelis auszudehnen.

Als unterrichtsmittel hatte ich also für das schuljahr 1887/88 zur verfügung: zusammenhängende texte (englische originale), welche während des sommmerhalbjahrs in transscribirter form geboten wurden.

Als grammatisches ziel war mir für das ende des schuljahrs

gesteckt: sicherheit in der orthographie, einübung der formen und des fürwortes.

Mir selbst stellte ich hierneben die aufgabe: meine schüler sollten die englische sprache – innerhalb der im unterricht zur verarbeitung gelangenden gebiete – nicht einseitig sondern allseitig erlernen, d. h. sowohl das verständniss der gedruckten und der gesprochenen rede als auch einen verhältnissmässig freien gebrauch der sprache in mündlicher wie schriftlicher form sich aneignen.

A. Sommersemester.

1. Vorbereitende gymnastik des mundes und des ohres.

(2 ½ wochen, 18. april – 3. mai.)

Ich bemerke zunächst, dass ich die gewohnheit habe, über meine sämmtlichen sprachstunden buch zu führen bezw. im voraus eine schriftliche skizze über die verwerthung jeder bevorstehenden stunde zu entwerfen. Es ist also nicht die wirkung einer ausnahmemassregel, wenn ich mich in der lage befinde, nach woche und tag über den hier geschilderten unterrichtskursus bericht zu erstatten.

Ausserdem darf ich nicht verschweigen, dass die ausdehnung der einleitenden mund- und ohr-gymnastischen übungen über eine so lange zeit wie 2 ½ wochen durch einen besondern und zufälligen umstand hervorgerufen wurde: infolge verschiedener verhältnisse befand sich nämlich die frage der stundenvertheilung an unserer anstalt während den ersten wochen des semesters in der schwebe, ich musste gewärtigen, dass die englische anfangsklasse bei der definitiven feststellung meinen händen wieder entzogen würde, und daher beschloss ich bis zur endgiltigen regelung mich auf die bezeichneten vorübungen zu beschränken, von der inangriffnahme eines weiteren kapitels aber abzusehen. So dehnten sich dieselben auf die genannte, manchem vielleicht etwas lang dünkende zeit aus.

Wo solche nebenrücksichten nicht vorliegen, da dürften m. e. 2 wochen, d. i. 8 stunden*) für die in rede stehende aufgabe vollkommen genügen. Und zwar würde die erste woche ausreichen, um den schülern eine hinlänglich klare vorstellung von den sprechorganen sowohl in ihrer ruhe wie in ihrer thätigkeit

*) Nichtpreussischen lesern wird es behufs richtiger beurtheilung des folgenden werthvoll sein zu erfahren, dass bei uns für den englischen unterricht in III B (alter von 13—14 jahren) 4 stunden wöchentlich angesetzt sind, in den nächsten 5 jahreskursen bezw. 4,3,3,3,3 stunden. Das schuljahr (ost. — ost.) umfasst etwa 39 wochen.

zu verschaffen, auch dürfte man gleichzeitig ausreichende gelegenheit finden, das gehörvermögen der schüler bis zur verständnissvollen erfassung der gröberen lautnüancen zu entwickeln. Aufgabe der zweiten woche wird es dann sein, das vom schüler in der ersten theoretisch begriffene nunmehr in einen gewissen grad der fertigkeit sowohl der sprechorgane wie der ohren umzusetzen.

Ich wiederhole: dass ich mehr als 2 wochen auf diese vorübungen verwandte, war zufall; unter andern umständen wird man diesen einleitenden theil des unterrichts bequem innerhalb dieser zeit erledigen können. Man wird aber auch nicht gut unter dieses zeitmass (8 stunden) heruntergehen dürfen, wenn man den gegenstand mit einer gewissen gründlichkeit abmachen will, sodass man später nur noch andeutungsweise darauf zurückzukommen braucht und der schüler im bedürfnissfalle kurze erinnerungen und winke ohne weitere umschweife versteht. Auch die eben angedeutete und von mir praktisch erprobte stufenfolge: a) eröffnung des theoretischen verständnisses für die organischen und lautlichen vorgänge, b) herbeiführung einer gewissen technischen fertigkeit nach beiden seiten hin, wird sich anderen wohl ebenfalls als von der natur des gegenstandes geboten erweisen.

Erheblich abgekürzt kann natürlich die sprech- und hörgymnastik in untertertia (bei beginn des englischen unterrichts) dort werden, wo der lehrer des französischen bereits in quinta sachkundig vorgearbeitet hat. Und noch günstiger wird die lage des fremdsprachlichen lehrers sein, wenn einmal diejenigen lehrer, denen es obliegt, die schüler aus dem dialekt und der häuslichen rede in die lautwelt des hochdeutschen einzuführen (vorschule und sexta), anfangen, sich bei lösung ihrer aufgabe der zahlreichen hülfen zu bedienen, welche eine gründliche phonetische sachkunde an die hand giebt; und das dürfte in nicht zu ferner zukunft geschehn.

Ueber die art nun, wie ich die lautphysiologischen erklärungen und lautgymnastischen übungen mit meinen untertertianern angestellt habe, will ich hier im einzelnen nichts berichten. Dieser gegenstand ist bereits vor mir vortrefflich behandelt worden durch A. Lange in dessen aufsatz über lautgymnastik, Ztschr. f. neufrz. spr. u. lit. VIII, h. 3, 1886, ferner in

M. Walters osterprogramm von 1887 (Kasseler realschule), in H. W. Glabbachs abhandlung über die lautphysiologie im franz. unterricht (Centralorg. f. d. int. d. realschw. 1887, nr. 14), in E. Brandts' osterprogramm von 1888 (Stralsunder realgymnasium) über die anfangsgründe im franz. auf phonetischer grundlage u. a. m. Das nöthigste und wichtigste ist also schon anderwärts gesagt und ich ziehe lieber vor, den ins auge gefassten raum im interesse meiner hauptaufgabe, des berichts über mein verfahren bei der anleitung zu direkter erfassung der fremden sprache, zu verwenden.

Nur einzelne aphoristische bemerkungen mögen mir zur frage von der lautgymnastik in der schule gestattet sein.

Und zwar scheint es mir praktisch, dass ich zunächst das lautschema vorausschicke, mit dem ich gearbeitet habe, nicht weil ich gerade dieser gestalt desselben einen erheblichen werth beilege, sondern aus stilistischem grunde: ich kann dann im folgenden meine angaben unter benutzung der zeichen des schemas um so viel kürzer fassen.

vokale.

zunge gespannt			zunge schlaff			vokalgruppen
—	—	*i*	—	—	*í*	*íⁱ*
ʌ	—	—	*ā*	*ə*	*é*	*əí éí*
—	*ä*)*	—	—	*α*)*	*á*	*αĭ̯*
			gerundet			
ɑ	—	—	*ŭ*	—	—	*ŭᵘ*
—	—	—	*o*	—	—	*oí oŭ*
ɔ	—	—	*ó*	—	—	

konsonanten.

k	*t*	*p*	
g	*d*	*b*	
—	*š s ʃ*	*f*	
—	*ž z ʤ*	*v*	
ŋ	*n*	*m*	
l			
r			

*) Für den bedarf des unterrichts hatte ich eine buchstabenform gewählt, die den schüler nur noch sehr wenig an die üblichen zeichen für den deutschen *ä*- und *a*-Laut erinnerte. Sie passte aber beim druck nicht recht in den stil der kursiven typen.

Den grund, warum ich Sweet's viereck für den schulgebrauch vorziehe, habe ich schon öfters ausgesprochen. Nichts ist fasslicher und durchsichtiger für die schüler als die 3 in horizontaler richtung angeordneten hebungsstellen der zunge: vorn, hinten und in der mitte zwischen beiden; und ferner die 3 senkungsstufen des unterkiefers: kleinste, grösste und mittlere senkung. Freilich ist es nun eine verzerrung der natürlichen verhältnisse, wenn man z. b. die hintere reihe *ŭ*, *o*, *ó* und die vordere *í*, *é*, *á* senkrecht über einander anordnet und nicht schief, nach unten zu convergirend. Aber der schüler fühlt sich gegenüber der aufgabe, die hintere bezw. vordere zungenhebung an senkrecht übereinander liegenden stellen auszuführen, viel sicherer, als wenn man ihm eine schiefe anordnung vorzeichnet. Das bewusste muskelgefühl in der zunge kann bei ihm nicht leicht über die vorstellungen von »hinten, mitte, vorn« und »oben, mitte, unten« hinaus verfeinert werden. Thatsächlich wird sich übrigens jederzeit im sprechen, infolge der zunehmenden kieferweite, ganz unabsichtlich eine schiefe folge der »stellen« von *ŭ*, *o ó* und *í*, *é*, *á* ergeben.

Didaktisch berechtigt ist aber diese übertreibung der wirklichen verhältnisse hier geradeso wie z. b. in den gebirgsdurchschnitten, die wir so oft am fuss der landkarten finden und wo die höhenerstreckung der berge der breitenerstreckung ihrer basis gegenüber ganz unverhältnissmässig übertrieben wird.

Meine lautzeichen habe ich soweit wie möglich an Gesenius' grammatik angeschlossen. *ʌ* stammt von Jespersen, *ä* und *ɑ* von Schröer (wenn auch nicht in genauem anschluss), anderes von Sweet oder aus dem allgemeinen gebrauche. Bei der bezeichnung des zweiten theils der diphthonge *ŭ̈* und *í̯* bin ich von Sweet's vorgange abgewichen, weil dessen entsprechende zeichen *w* und *j*, wo diese engen laute im silbenanlaut erscheinen (*wʌns*, *wäst*, *jʌŋ*, *jélou*[1])*), den deutschen schüler nur zu leicht zur einsetzung bloss theilweise ähnlicher deutscher laute verführen; insbesondere Sweet's *w* ruft immer

---

*) Die am schluss jedes phonetischen textcitates angehängten ziffern verweisen auf die in Anhang I unter gleicher nummer aufzufindende orthographische umschrift desselben.

wieder den deutschen dentilabialen bezw. bilabialen reibelaut statt des engen hinteren vokals hervor. Und damit wird ein sehr wesentliches moment der englischen aussprache geschädigt.

Das konsonantenschema stellte ich unter eine der beiden reihen »gespannt«, »schlaff«, um die den vokalen entsprechende vorstellung von »hinten« und »vorn« bequem zu parallelisiren. Ferner rückte ich die reihe *t*, *d*, *š* etc. sowie die zwei nächsten der vorderen merklich näher, weil mir durch letztere massregel die lebendige und anschauliche vorstellung von der natürlichen lage dieser reihe in grosser nähe der vorderen und starkem abstande von der hinteren gefördert zu werden schien.

Noch manches andere wäre zu sagen, um einzelne eigenthümlichkeiten meines schemas zu begründen. Aber ich sehe davon ab, weil diese einzelnheiten für das grosse princip der lautgymnastik nur von sehr untergeordneter bedeutung sind.

Alle hierhergehörigen übungen nun können nur die zwei ziele verfolgen: a) das muskelgefühl in der zunge, den kieferbändern und den lippen zu wecken, b) das gehör für die erfassung bestimmt charakterisirter lautunterschiede zu schärfen.

Ich fand es angemessen, von den übungen der ersteren art auszugehn, und zwar hielt ich mich dabei im kreise der meinen schülern von kindesbeinen an geläufigen deutschen laute (ihres dialekts), nahm auch noch durchaus keine beziehung auf das obige schema. Ueberdies beschäftigte ich mich zunächst nur mit den extremen (an den enden der reihen befindlichen) bildungen und überging die mittleren, um so das betreffende muskelgefühl zu möglichst entschiedener und sicherer erfassung der gegensätze zu führen.

So liess ich 1), um das muskelgefühl der zunge zu wecken, deutsch *u* und *i* abwechselnd und mit möglichster anspannung der muskeln sprechen; 2) trat das muskelgefühl der kieferbänder deutlich ins bewusstsein durch häufige wiederholung der gegensätze *u* — *a**), *i* — *a**), bei gleichfalls möglichst gesteigerter anspannung der betheiligten muskeln; 3) das muskelgefühl der lippen entwickelte ich durch abwechselnde bildung von *u* und *i* unter stark ausgesprochener thätigkeit der lippen.

---

*) offenstes deutsches (dialektisches) *a*.

Bei jeder einzelnen dieser übungen nahm ich bedacht, die ganze aufmerksamkeit der schüler auf bewegung und gestalt des gerade geübten organs zu concentriren und von den vorgängen mit den andern zwei abzulenken.

Ausserordentlich fand ich mich bei der vorliegenden aufgabe unterstützt durch den gebrauch eines kleinen taschenspiegels, den ich in die klasse mitbrachte. Wenn der schüler im spiegel sofort controlliren kann, ob er wirklich seinen lippen und seinen kiefern die vom lehrer vorgemachte form bzw. senkung gibt, dann lernt er ungemein rasch diese organe auf bestimmte stufen einzustellen. Kann er aber nicht selbst seinen mund sehn (im spiegel), dann glaubt er nur zu leicht dem vorbild des lehrers, der z. b. seinen kiefer zu weitester *a*-stellung herabsenkt, bereits völlig zu entsprechen, wenn er thatsächlich die zähne nur um den durchmesser eines bleistifts von einander entfernt.

Der gebrauch des spiegels bei lautgymnastischen übungen erspart ganz ausserordentlich viel zeit und mühe.

Selbst für die, freilich zumeist dem auge sich entziehenden zungenbewegungen kann man gelegentlich den spiegel mit vortheil verwenden, so bei *þ*, *đ* und *r*.

Bezüglich der konsonanten war meinen schülern schon vom französischen her der unterschied der tönenden und der tonlosen laute wohlbekannt. Darum übte ich nur noch — mit rücksicht auf die später einzufügenden *þ* und *đ* — die reihen *š*, *s*, —, *f*; *ž*, *z*, —, *v* ein, und brachte ihnen leicht zum bewusstsein, dass die »stellen« dieser geräusche in einer von hinten nach vorn verlaufenden aufeinanderfolge liegen.

Auch die mehrfache wiederholung der reihe *ŋ*, *n*, *m* u. ä. halfen mit, das erwachte muskelgefühl in den sprechorganen noch weiter zu fördern und zu verfeinern.

Was die übung des gehörs betrifft, die ich übrigens keineswegs streng von der der sprechorgane sonderte, so ging ich zu diesem zwecke vorzugsweise von den konsonanten aus und lehrte meine schüler beispielsweise erkennen, dass *h* und *š* vor *u* und *i* einen sehr verschiedenen charakter tragen, liess

sie mit sicherheit die einzeln gesprochenen laute *η* und *n* unterscheiden u. a. Auch die beschäftigung mit der frage, welche lautverbindungen den deutschen zeichengruppen *ei* und *eu* (m*ei*n fr*eu*nd) zu grunde liegen u. ä., erwies sich als eine wohlgeeignete übung.

Nichts aber bildet das gehörvermögen einer klasse besser aus, als wenn man sie gewöhnt, jede lautliche leistung der einzelnen kameraden (im französischen oder englischen) in rücksicht ihrer richtigkeit und unrichtigkeit bzw. ihrer eigenthümlichkeiten hin zu controlliren und rechenschaft darüber zu geben. Auf einer höheren stufe tritt dann noch die aufgabe hinzu, vom lehrer vorgesprochene englische worte in lautschrift an der tafel wiederzugeben. Ausserdem will ich noch bemerken, dass das interesse und der »glaube« an die phonetische methode bei den schülern nicht besser gefördert werden kann, als wenn es der lehrer versteht, individuelle spracheigenthümlichkeiten, durch welche einzelne schüler der klasse auffallen, selbst nachzuahmen — vorausgesetzt, dass er dem experiment alles verletzende benimmt! — —

Erst nachdem diese vorstehenden allgemeinen übungen, die an den hochdeutschen oder dialektischen lautbestand der schüler anknüpften, abgeschlossen waren, ging ich weiter zur erklärung der englischen laute und geräusche nach obigem schema sowie zu deren praktischer einübung.

Ich kann nicht sagen, dass ich hierbei sonderliche schwierigkeiten fand. Aber ich will auch gleich hinzufügen, dass ich diese erste einführung in das englische lautsystem über die gebühr weder ausdehnte noch vertiefte. Nur einzelne wichtige punkte nahm ich im voraus hinweg, das übrige überliess ich dem zufall des bei der bevorstehenden lektüre bald nach der einen bald nach der anderen richtung hin eintretenden bedürfnisses.

So schien es mir allerdings wichtig, dass die jungen von vorn herein den begriff des *wide* und *narrow* erfassten. Ich liess sie das nun von meinem eigenen munde ablesen, indem ich ihnen öfters meine zunge sichtbar machte, wie ich sie bald schlaff und breit bald seitlich straff zusammengedrängt

über die unterzähne etwas hinauslegte. Mit hülfe des taschenspiegels gelangten einige sehr rasch dazu, dies nachzumachen; auf sie und ihre fertigkeit richtete ich dann die aufmerksamkeit der nachbarn, und diese gewannen jetzt vor allem die überzeugung, dass dieses kunststückchen mit der zunge nicht ausserhalb der leistungsfähigkeit eines Reichenbacher untertertianers liege. Gleichzeitig lernten sie an meinem taschenspiegel, in welcher weise sie häusliche übungen anstellen könnten. Als beste frucht dieser übung erwies sich später eine klare erfassung des lautes *a* neben *ā* und eine fernhaltung jedes deutschen *ö*-lautes in ersterem.

Die unermüdliche übung der reihe *i, é, á* wirkte erfolgreich der neigung des hiesigen dialekts entgegen, alle vokale bei hinten mehr oder weniger stark gehobener zunge zu sprechen. Indem ich von meinen schülern verlangte, sie sollten auch *é* und *á* wie *i* mit vorderer zungenlage sprechen, nöthigte ich sie, ihrer gewohnten zungenlage förmlich gewalt anzuthun und erzielte wirklich bald brauchbare *é* und *á*.

Die einfügung von englisch *þ* und *đ* in die bereits vorher geübten deutschen reihen *š, s, —, f* und *ž, z, —, v* ging auf das bequemste vor sich.

Das aber genügte ungefähr, um am ende der 3. woche mit dem diktat von englischem text aus Sweet's Elementarbuch zu beginnen. Da es nämlich aus dem oben s. 2 angegebenen grunde vorläufig nicht möglich war, die einführung dieses lehrmittels zu beantragen, so blieb mir nichts übrig, als selbst die daraus zur benutzung gelangenden englischen textstücke an die tafel zu schreiben und in hefte eintragen zu lassen.

Um aber ein für alle mal mit den die lautliche ausbildung des schülers betreffenden fragen abzuschliessen, will ich hier noch einige dinge erwähnen, die erst später, im verlauf der textaneignung zur erörterung bzw. einübung gelangten.

So lernten meine schüler, nachdem sie einmal den unterschied von *wide* und *narrow* sicher erfasst hatten, sehr leicht die englischen diphthonge *i'* und *ŭ''* nachahmen. Desgleichen fanden sie keine schwierigkeit, die diphthonge *əi* und *αŭ* mit der im schema für *ə* und *α* angesetzten mittleren zungenhebung

anzulauten und sie so deutlich von den verwandten deutschen lautgruppen abzutrennen. Das ist aber eine recht wichtige sache, wenn der aussprache wirklich eine ans echt englische anklingende färbung gegeben werden soll.

Was *l* und *r* betrifft, so galt es zunächst, überhaupt nur ein verständniss für die möglichkeit einer ganzen reihe verschiedener aussprachen der laute dieser zeichen zu wecken. Ich sprach also rasch nach einander eine reihe von *l* vor, vom stark *i*-farbigen bis zum gleichfalls stark *u*-farbigen. Aehnlich wechselte ich mit alveolarem und uvularem *r*, gerollt und nicht gerollt. Dann prüfte ich wohl auch einmal die ganze klasse bezüglich der individuellen aussprache des *r* bei den einzelnen schülern durch, und alle gerade nicht betheiligten mussten sich an meiner controlle der hervorbringungsweise des *r* in jedem falle betheiligen. So lernten die schüler verschiedene *l* und *r* erst überhaupt hören; dann veranlasste ich sie, die verschiedene hervorbringungsweise dieser laute in erwägung zu ziehn, und endlich waren sie soweit gefördert, dass sie auch leidlich erfolgreiche versuche mit der besonderen englischen lautung von *l* und *r* anstellen konnten.

Wenn ich gehörübungen auf diesem engeren gebiete der speziell englischen laute anstellte, fand ich es u. a. praktisch, meinen mund mit einem buche dem auge der klasse zu entziehn und darauf in unregelmässiger reihenfolge mehrere *þ* und *s* zu sprechen. Die anforderung war dann, dass jeder schüler fähig sei zu sagen, wie viel *þ* und wie viel *s* ich gesprochen hatte bzw. in welcher reihenfolge. Aehnlich machte ich es z. b. mit den diphthongen *əí* und *éí*. Auch wechselte ich wohl zwischen deutschen langen *u*, *i* und englischen *ŭ*^{u}, *í*^{i} ab und verlangte dann in derselben weise rechenschaft von den schülern..

Als dieselben dann weiter vorgeschritten waren im unterscheiden gehörter laute, sprach ich eine zeit lang regelmässig zu beginn jeder stunde eine reihe lautlich leichter worte aus dem glossar von Sweet's Elementarbuch vor und bei jedem einzelnen rief ich dann einen der schüler auf, der das gehörte an die tafel zu schreiben hatte.

Diese übung ist zweifellos eine höchst vortreffliche, wenn man das gehör des lernenden allmälig verfeinern will. Da ich aber nur ein halb-, ursprünglich sogar nur ein vierteljahr für den ausschliesslichen gebrauch der phonetischen schrift vor mir hatte, so musste ich meine zeit sehr zu rathe halten und habe die gehörübungen dieser letzteren art aus zeitmangel nicht in dem wünschenswerthen umfange betreiben können.

Wem aber die möglichkeit gewährt ist, bei 4 wöchentlichen stunden sich auf 1 — 1½ jahr ausschliesslich transscribirter texte zu bedienen, der kann und sollte m. e. seine schüler sicher dahin bringen, dass sie lautgruppen verschiedenster art, die man ihnen vorspricht, mit ziemlicher sicherheit an der tafel in phonetischen schriftzeichen darzustellen vermögen.

---

2. Erste aneignung und ausnutzung eines zusammenhängenden textes.

(4 wochen, 5. mai — 7. juni)

In der zweiten hälfte der 3. woche begann ich mit der aufgabe der textaneignung. Und zwar wählte ich hierzu das erste kapitel von Sweet's Elementarbuch (aufl. 1), aus dem ich in den folgenden 4 wochen stück 1, im ganzen sommersemester stück 1—4 mit meinen schülern verarbeitete.

Für meinen nachstehenden bericht nun dürfte es sich aus bequemlichkeitsrücksichten empfehlen, dass ich zunächst stück 1 hier abdrucke, in der gestalt, wie ich es stufenweise, von stunde zu stunde, meinen schülern behufs eintragung in ihr englisches heft (oktav) an die tafel schrieb:

1) »*pi'pl 'ŭ"sttəpíŋkdí ăp"əzə kəíndəv flát kéík, "ídðə sí'ŏl raŭndít; bʌt"í' noŭ naŭdətíts ríəlí raŭnd, ləíkə bŏl — nót k"əít raŭnd, bətəlítl flátnd, ləíkən órínž.* 2) *"í'kən í'zlisí'dətdí ăps raŭnd bəí "ótšíŋə šípscílíŋ aŭttə sí': əzší'géts fädərən fädərə "éí, ší' sí'mztə síŋk mŏrən mŏríntədə "ŏtə, tílət lāst"í'kən sí' nʌpíŋbətdə tópsəvdə māsts.* 3) *ítsdə scím"én scíləzín šípskʌm níədə lánd: ðə fästpíŋzðéi sí' ədə tópsəv trí'z, tšätš stí'plzən soŭón.* 4) *naŭəz díshápnz ŏloŭvədə "äld, it fóloŭzdətdí äpməstbí raŭndín évrídí rékšən«*[2]) —

Man sieht, dass ich Sweet's angaben über die lautung des textes mit zwei ausnahmen (*bʌt* in satz 1. statt *bət*, und *ʰén* in satz 3. statt *ʰhén*) absolut treu gefolgt bin. Zu mehrfacher abweichung in der bezeichnung führte mich die rücksicht auf Gesenius' zeichensystem; und nachdem ich einmal ins abändern gekommen war, griff ich, zumeist aus pädagogischen gründen, noch verschiedentlich über dieses nächstliegende gebiet hinaus. Allgemeine wichtigkeit schreibe ich meinen abänderungen nicht zu, erkläre auch gleichzeitig, dass ich glaube, gegebenenfalls sehr gut mit Sweet's zeichensystem arbeiten zu können. Nur an seinem mehrdeutigen *a* für den *a*- und den *ʌ*-laut (s. o. s. 7) möchte ich anstoss nehmen, und ebenso scheint es mir wünschenswerth, den anlaut der diphthonge in *kəínd* und *rɑŭnd*[3]) (bei Sweet *kaind*, *raund*) etwa nach meiner weise zu unterscheiden.

Eh ich nun an die schilderung meines verfahrens mit diesem textstücke gehe, fühle ich mich veranlasst, im voraus dem sehr nahe liegenden einwande zu begegnen, als ob der obige text für 4 wochen (16 st.) ernstlicher arbeit denn doch gar zu klein und kurz sei.

Hierauf erwiedere ich 1), dass, wenn ich nicht genöthigt gewesen wäre, den text jedes mal an die tafel zu schreiben (bzw. die nachschriften der schüler zu controlliren), sondern ihn hätte gedruckt den schülern in die hände geben können, eine nicht unerhebliche zeit zur durchnahme verschiedener zeilen text mehr frei geworden wäre; 2) dass die sorgfältige, unausgesetzt nebenherlaufende lautliche einübung der dem vorstehenden texte angehörigen laute und lautgruppen doch auch einen nicht geringen zeitaufwand erfordert, der indess dadurch, dass man nun künftig in den obern klassen mit der lautlichen seite der sprache nichts weiter zu thun hat, mehr wie eingebracht wird.

Ausserdem aber will ich noch auf folgendes aufmerksam machen: das obige textstück enthält 19 subst., 4 adj., 14 adv., 5 conj., 11 präp., 8 pron., 17 verba bzw. verbalformen, d. i. zusammen 78 (rund: 80) vokabeln. Im weiteren verlauf des sommersemesters (18. april — 28. september) haben wir ungefähr das gleiche tempo innegehalten. Nach abzug der

einfallenden ferien sind nämlich zusammen nur etwa 4 monate auf den sommer 1887 zu rechnen; 4 × 80 aber würde 320 vokabeln im vokabelheft der schüler ergeben, und wirklich enthielt dasselbe bei genauer zählung 314 vokabeln für diesen zeitraum. Das wintersemester (in diesem falle vom 10. oktober 1887 — 24. märz 1888) können wir wohl mit glatt 5 monaten berechnen, was bei gleichmässig fortschreitender erweiterung des wortschatzes ungefähr 400 neue vokabeln ergeben würde. Dies wären gegen 700 vokabeln im ersten jahre. Kämen nun in den folgenden 5 jahren, wo die ausdehnung des wortschatzes sich naturgemäss immer mehr verlangsamt, nur noch 2 × 700 vokabeln hinzu, so würde sich der abiturient im besitz einer anzahl von etwa 2000 vokabeln befinden.

Nun, ich meine, das ist wohl alles, was man von einem kgl. preuss. realgymnasialabiturienten auf diesem gebiete verlangen kann; vielleicht aber findet sich nicht einmal ein einziger, der mit seiner wortkenntniss dieser anforderung entspräche.

Ich gehe indess noch weiter mit meinen zugeständnissen, und will gern auch vom schüler des Neuen Sprachunterrichts annehmen, dass seinem gedächtniss ein theil des erworbenen wortschatzes — wenn auch ein sehr viel kleinerer als dem schüler des grammatischen unterrichts — schon vor seinem abgange wieder entschwinden kann. Gleichwohl wird er dem grammatisch ausgebildeten schüler doch noch an kenntniss der fremden worte und phrasen etc. weitaus überlegen sein, weil er einen jeden der ihm erinnerlichen sprachbestandtheile gleichzeitig mit ohr und auge und mund beherrscht, während der schüler der grammatischen methode mit der fremden sprache fast nur auf dem durch das auge gebotenen weg vertraut ist.

Aus alle dem folgt aber, wenigstens für mich, dass die scheinbar so geringe ausdehnung des in den ersten 4 wochen nach abschluss der vorbereitenden lautgymnastik bewältigten textes als eine vollkommen angemessene zu betrachten ist.

Und nunmehr kann ich fortschreiten zur berichterstattung über die art und weise, wie ich diesen text im einzelnen behandelt habe.

Das regelrechte vorgehn bestand in folgendem:

Der mittheilung eines neuen textstückes wurde das letzte drittel einer stunde gewidmet (15—20 minuten). Und zwar schrieb ich zunächst eine zusammengehörige wortgruppe, nach Sweet's vorgang in lautgruppen zerlegt, an die tafel. Gleichzeitig sprach ich dieselbe sorgfältig vor und übersetzte sie auf interlineare art ins deutsche. Natürlich ist dieses »gleichzeitig« nicht ganz buchstäblich zu nehmen, und es kommt auch wenig darauf an, in welcher reihenfolge man die drei formen der mittheilung neuen textes: vorsprechen, anschreiben, übersetzen auf einander folgen lässt. Ich selbst habe bald in der einen stunde diese, bald in der anderen eine andere folge beobachtet. Wo es sich nothwendig erwies, zerlegte ich auch noch — immer an der tafel — die einzelnen sprechtakte in ihre wortbestandtheile, und zwar in folgender einfachen weise:

ǟƀ,ˣəz,ə (z. 1), *nαŭ,đət,ít,s* (z. 2), *í'zlí,sí',đət,đí* (z. 3)[4]).

War nun eine solche wort- bzw. gedankengruppe von mir auf diese weise allseitig zum verständniss gebracht worden, dann liess ich mehrere schüler das ganze nochmals vorlesen, indem ich ihrer lautlichen wiedergabe bald hier bald da nachhalf; ein anderer hatte die übersetzung ins deutsche zu wiederholen, und nun wurde die ganze klasse aufgefordert, das neue stück von der tafel in die hefte einzutragen. Die meisten fügten vorsichtshalber auch noch die deutsche übersetzung hinzu, wiewohl ich grundsätzlich mich bemühte, den schülern durch etymologische verknüpfung mit dem deutschen (lat., franz.) sowie durch möglichst anschauliche verlebendigung des inhalts die bedeutung der einzelnen worte so eindrucksvoll klar zu machen, dass sie dieselben auch ohne schriftliche notizen für die häusliche repetition zu behalten vermochten.

War auf diese weise eine wortgruppe erledigt, so schritt ich weiter zur nächsten und event. zu einer dritten, mit denen ich in gleicher weise verfuhr.

Für jüngere oder mit solchen erörterungen nicht vertraute fachgenossen will ich noch hinzufügen, dass der ganze vorgang

in dieser darstellung vielleicht ziemlich complicirt und zeitraubend aussehn mag, dass er sich aber bei der wirklichen ausführung im klassenzimmer ausserordentlich rasch abspielt.

In der nächstfolgenden stunde nun trug ich meinen untertertianern das so durchgenommene neue textstück noch einmal vor und liess es darauf von mehreren aus ihren heften nachlesen, einzelne laute oder silben nach bedürfniss nachbessernd. Immerhin aber konnte ich in dieser hinsicht ziemlich hohe anforderungen stellen, da sie doch bei der häuslichen wiederholung in der transscribirten niederschrift deutliche und unzweideutige symbole der einzuübenden laute und lautcomplexe vor sich gehabt hatten. Schien mir ein schüler an einer stelle keine recht klare vorstellung zu besitzen, welche bestimmten laute er hervorzubringen suchen müsse, dann schickte ich ihn an die tafel und liess ihn die fraglichen worte (natürlich immer in der allein verwandten transscribirten gestalt) anschreiben. Beging er hier irrthümer in der wahl der lautzeichen, so war er offenbar faul gewesen; schrieb er richtig, las aber trotzdem nicht sauber und exact ab, dann war das ein beweis, dass er seine aufgabe wenigstens mit mehr oder weniger flüchtigkeit behandelt hatte.

Hierauf übersetzte ich dasselbe textstück nochmals vor und liess es von 1—2 schülern nachübersetzen.

Einige fragen versicherten mich weiterhin, ob die einzelnen worte innerhalb der lautlichen satztakte (bzw. in ihrer zugehörigkeit zu zwei verschiedenen takten) richtig erfasst worden seien.

Hieran schloss ich die ausdrückliche frage, ob irgend einem schüler die zusammengehörigkeit der laute zu worten an der einen oder anderen stelle nicht ganz klar sei, und zeigte mich jederzeit gern bereit, solchen noch bestehenden unklarheiten abzuhelfen, ohne die geringste verstimmung oder unzufriedenheit mit dem betreffenden schüler zu verrathen. Sie gewöhnten sich demnach bald daran, dieser frage wahrheitsgemäss zu entsprechen. Indess kam es thatsächlich recht selten vor, dass nach allem vorhergegangenen ein schüler gleichwohl noch um eine aufklärung zu bitten hatte.

Jetzt aber war ich soweit, dass ich das nämliche stück zu nochmaliger, jedoch andersartiger häuslicher wiederholung aufgeben konnte. Ich stellte nämlich nunmehr allen meinen untertertianern die aufgabe, das in rede stehende neue stück bis zur nächsten stunde zu hause auf die weise zu studieren, dass sie im stande sein würden, mir, wenn ich ihnen die entsprechende deutsche bedeutung angäbe, das betreffende englische wort dafür zu sagen.

Sie hatten also den vorher in sprechtakten und wortgruppen behandelten text nunmehr sich klar und deutlich in einzelne worte aufzulösen und sich diese in ihrer isolirung (wenn auch immerhin noch im zusammenhange mit dem ganz bestimmten sachlichen vorstellungskreise, der durch den obigen text geweckt wurde) einzuprägen.

Gemäss dieser aufgabe verfuhr ich dann in der nächsten stunde, indem ich verschiedene schüler die vokabeln des so durchgegangenen textstückes abfragte und dabei, wo veranlassung hierzu vorzuliegen schien, auch die tafel als prüfungsmittel benutzte, immer unter anwendung der allein gebrauchten darstellung in phonetischer transscription.

Man sieht hieraus, dass ein jedes textstück auf diese weise zu dreifacher behandlung gelangte:

a) erste gründliche durchnahme an der tafel durch mich (lautung der sprechtakte, schriftliche darstellung, bedeutung der wortgruppen und ihrer theile);
b) lesung und übersetzung durch die schüler in der nächsten stunde auf grund häuslicher repetition;
c) abfragen der einzelnen vokabeln desselben stückes durch mich in der übernächsten stunde.

Demzufolge wies das programm einer jeden von meinen unterrichtsstunden im allgemeinen stets folgende drei hauptnummern auf:

1) vokabelabfragen für das vorvorige stück;
2) lesen- und übersetzenlassen des vorigen stückes;
3) durchnahme eines neuen stückes nach lautung und bedeutung (worteintheilung).

Jeder kundige weiss aber, dass man unterrichtsprogramme nicht ein für alle mal mit der pünktlichkeit von eisenbahnfahrplänen aufstellen oder durchführen kann. Bald sind es die schüler, die einmal ihre pflicht nicht genügend gethan haben und aus diesem grunde zeitverlust verursachen; bald ergibt sich unerwartet die stets willkommene veranlassung, einzelne umstände im inhalt des textes bis zur erreichung lebendigster anschauung im kopfe des schülers durchzusprechen (um so mit der bleibend sich einprägenden vorstellung der s a c h e auch das ihr entsprechende w o r t für alle zeiten einzuprägen); bald legen sich aufgaben und übungen nahe, die ganz sicher nothwendig sind, die aber, ihrer eigenen natur zufolge, nicht in das regelmässige programm einer jeden stunde aufgenommen werden können u. s. w.

Dadurch verschiebt sich das übliche programm, und man wird entweder genöthigt, aus zeitmangel von der durchnahme eines neuen textstückes einfach abzusehn, oder man widmet den für letzteren zweck nicht mehr ausreichenden rest der stunde noch irgend einem anderen wichtigen aber nur vereinzelt sich auflegenden unterrichtsgegenstande. In beiden fällen muss dann natürlich aus der aufgabe für die nächste stunde die zweite nummer wegbleiben*).

Beispielshalber will ich hier insbesondere zwei dinge nennen, welche neben dem oben bezeichneten ordinären programm herliefen und sich öfters als extraordinäre nummern in letzteres einschoben: a) lautgymnastische übungen, zumeist am vokal- aber auch am konsonantenschema, b) einrichtung und regelmässige erweiterung eines vokabelheftes.

Am schluss der 3. woche dieser stufe (dienstag d. 24. mai) hatte ich satz 4 des obigen textes (2 zeilen) in der geschilderten weise durchgenommen, und sofort in der nächsten stunde (donnerstag d. 26. mai, der letzten stunde vor pfingsten), begann ich mit der einrichtung des v o k a b e l h e f t e s, welches ich mit folgenden abtheilungen versah: substantiva, adjektiva, adverbia, pronomina — verba — conjunctionen, präpositionen. Zweck des

---

*) die man aber leicht durch ausdehnung der beiden repetitionsaufgaben nach rückwärts ersetzen kann.

vokabelheftes war natürlich zunächst erleichterung des vokabellernens für die schüler, an zweiter stelle erleichterung des vokabelabfragens für den lehrer, endlich aber auch heraushebung des einzelnen wortes aus dem besonderen zusammenhange des besonderen satzes im vorliegenden texte und anbahnung eines freien besitzes desselben zum gebrauch in jedem beliebigen anderen ideenzusammenhange.

Gleichzeitig liegt in der gewohnheitsmässigen vertheilung eines durchgeübten wortschatzes auf bestimmte kategorieen bereits eine gewisse vorbereitung zu späteren grammatischen erörterungen, besonders soweit die formenlehre in betracht kommt, aber doch auch betreffs der syntax. Für den anfang liess ich die schüler selbst die betreffenden wortlisten zusammentragen, und natürlich beging da bald der eine bald der andere irrthümer, welche zu einer kurzen besprechung der betreffenden grammatischen verhältnisse führten. Ich bemerke aber ausdrücklich, dass ich in dieser richtung nicht mehr gethan habe, als zu dem einzelnen besonderen zwecke erforderlich und zum leichteren verständnisse der nächsten sätze von vortheil war. Grammatik habe ich während des ganzen kursus lediglich als die dienende magd behandelt, die nur dann herbeigerufen wurde, wenn sie den schülern bei der verfolgung des eigentlichen unterrichtsziels, nämlich einer sicheren aneignung des fremden textes, zeit- und krafterspa-rende dienste leisten konnte. So habe ich schon sehr früh über den bestimmten und unbestimmten artikel sowie über die pluralbildung mit *s* und *z* aufgeklärt, die verbindung der präpositionen mit dem accusativ besprochen u. s. w.

Noch will ich eine besondere frage berühren, die mich vor der anlage des vokabelhefts eine zeit lang beschäftigte: soll man jene »leichten« formen einer ganzen anzahl von hülfswörtern, unter denen diese ja nur im fluss der rede erscheinen, hier, wo sie in wörterbuchlisten, also isolirt, aufgeführt werden, beibehalten? Es ist doch eigentlich ganz unnatürlich, auf die fragen: »was heisst deutsch „von, hat, dass“ auf englisch?« mit »*əv, s, ðət*«[5]) antworten zu lassen!

Indess habe ich diese schwierigkeit schliesslich mit aller entschiedenheit in bejahendem sinne erledigt. Man führt ja auch beispielsweise die artikel: deutsch *der*, *die*, *das*, franz. *le*, *la*, engl. *the*, ohne jeden skrupel vereinzelt an, obgleich sie so für sich allein gar nicht denkbar sind. Man hat ferner niemals bedenken getragen, franz. *me*, *te*, *le*, *se* vereinzelt in listen aufzuführen, gerade so gut wie *moi*, *toi*, *lui*, *soi*, wiewohl doch nur letztere formen isolirt vorkommen und die vorgenannten abschwächungen ausschliesslich dem fluss zusammenhängender rede angehören. Ausserdem war es mir von eminenter didaktischer wichtigkeit, dass die schüler, die ich ja vor allem in die lebendige zusammenhängende rede einführen wollte, auch in erster linie die dieser angehörigen »leichten« formen der zahlreichen hülfswörter lernen sollten, und nicht die ihnen meist nur bei grammatischen besprechungen berechtigt vorkommenden »schweren« wörterbuchformen.

So wies denn unser vokabular am schluss des sommersemesters beispielsweise unter der rubrik »conjunctionen« folgende formen auf: *bət*, *əz*, *ən* (wörterbf.: *bʌt*, *áz*, *ánd*). In der wendung *əz íf*[*ít*^{n}*ə*] war die satzform *əz*[6]) berechtigt.

Schliesslich muss ich noch einer gewissen übung gedenken, welche vom anfang dieser stufe ab meinen unterricht begleitet hat und die ich für in hohem grade wichtig halte: ich meine den mündlichen vortrag wohl eingeübter texte durch mich und aufnahme des gehörten seitens meiner schüler lediglich als akustisches gebilde, durch das ohr.

In dem masse als wir vorwärts schritten, trug ich ihnen zuerst satz 1, dann 1—2, 1—3 und endlich 1—4 frei aus dem kopfe mit möglichst lebendigem, theils bedeutsamen theils gemüthlichem stimmtone vor. Natürlich sah ich dem einzelnen sehr leicht am gesicht an, ob er meiner rede folgte oder nicht; auch stellte ich am schluss der sätze bzw. satztheile fast regelmässig die allgemeine frage, ob mich alle und ob sie mich vollständig verstanden hätten. Erhob sich der eine oder der andere und deutete an, was er nicht verstanden habe, so nahm ich das mit der grössten ruhe und bereitwilligkeit auf, belobte öfters ausdrücklich die ehrlichkeit und das gewissenhafte streben

des betreffenden schülers nach belehrung, das allein mir ermöglichen könne, noch bestehende unklarheiten und unvollkommenheiten zu beseitigen, und sprach endlich dem oder den betreffenden schülern die ihnen nicht recht verständlichen worte unter hinzufügung mancher erklärenden bemerkung einmal oder mehrmals vor, bis sie dieselben leicht und sicher übersetzten.

Daneben traf es sich auch wohl, dass einem schüler das unzulängliche verständniss meines vortrags deutlich im gesicht geschrieben stand, dass er sich aber doch nicht meldete. Einen solchen forderte ich dann auf, diesen oder jenen satztheil aus dem gesagten zu übersetzen, und meist zeigte sich sehr leicht, dass er entweder geträumt oder — in schlecht erfasstem eigeninteresse — volles verständniss nur geheuchelt hatte. Einem solchen führte ich zunächst sein sittliches unrecht ernstlich zu gemüthe, aber danach bemühte ich mich doch, auch ihm ein sicheres verständniss der ihm unverständlichen stelle zu eröffnen.

Indessen habe ich wenig darüber zu klagen gehabt, dass die schüler bei dieser übung neigung zur täuschung des lehrers verrathen hätten. Und so erreichte ich im ganzen recht leicht, dass dieselben den oben wiedergegebenen text gleich gut verstanden, mochten sie die niederschrift desselben in ihren heften lesen oder auf meinen mündlichen vortrag lauschen.

Damit war aber die unerlässliche vorbedingung geschaffen für die auf der nächsten stufe eintretende frage- und antwortübung zwischen lehrer und schüler. Der schüler muss gewöhnt sein, die fremde rede im munde seines lehrers augenblicklich zu verstehn, ehe man die anforderung an ihn stellen kann, er solle eine frage desselben erstens sofort inhaltlich und formal überschauen und demnächst dieselbe beantworten.

Zum schluss gestatte ich mir aus meinem journal die programme zweier unterrichtsstunden hier abzudrucken, von denen das eine (I) den im allgemeinen von mir für die einzelne stunde innegehaltenen lehrgang in typischer reinheit darstellt, das andere (II) aber eine lektion wiedergibt, welche durch hereinbeziehung verschiedener nicht regelmässig wiederkehrender (extraordinärer) aufgaben wesentlich modificirt erscheint:

I. (dienstag, 24. mai 1887).

*) repetition des vokalschemas:

1) anschreiben desselben an die tafel (durch einen schüler);
2) nachsprechen desselben (in verschiedenen combinationen und durch verschiedene schüler)*).

a) abfragen der vokabeln von satz 2, eine jede einzeln für sich.
b) wiederholen des satzes no. 3, der von den schülern theils nachzusprechen theils nachzuübersetzen ist.
c) weiterführen des textes, indem satz 4: 1) angeschrieben und erklärt, 2) eingeübt wird.

d) aufgaben für die nächste stunde:

1) die vokabeln von satz 3 sind einzeln zu lernen.
2) satz 4 ist so einzustudieren, dass er von den schülern leicht nachgesprochen und nachübersetzt werden kann.

II. (sonnabend, 14. mai 188/).

a) wiederholung des ganzen bisherigen textes (satz 1), welcher von den schülern
   1) fliessend und im zusammenhange (aus dem kopfe) vorzutragen,
   2) zu übersetzen ist (interlinear).

b) grammatische ausnutzung von satz 1:

ən óríně	*đí äβ*
ə ből	[*đə kéík*][7])

(lehre vom artikel, wird nach vorstehenden mustern an verschiedenen anderen substantiven aus satz 1 eingeübt).

c) weiterführen des textes (für mehr als die 4 ersten sprachtakte von satz 2 war schliesslich nicht mehr zeit übrig).

---

*) Die nummer *) gehört natürlich noch nicht zum regulären programm; sie wurde demselben am genannten tage nur aus irgendwelchem zufälligen grunde vorausgeschickt. Im übrigen vergl. zu I oben s. 19.

d) aufgaben für die nächste stunde:

1) das neu durchgenommene textstück ist so einzustudieren, dass es von den schülern dem lehrer leicht nachgesprochen und nachübersetzt werden kann;
2) alle substantiva von satz 1 sind in correcter weise mit unbestimmtem und bestimmtem artikel zu verbinden, um in der nächsten stunde nach belieben so angegeben werden zu können;
3) ausserdem sind für die nächste stunde aus satz 1
   α) die pronomina,
   β) die präpositionen

zusammenzustellen*).

---

3. Fortsetzung und anleitung der schüler zum erfassen und beantworten englischer fragen.

(4 wochen, 9. juni — 7. juli.)

Am schluss des vorigen kapitels (s. 22) sagte ich, dass ich von anfang ab meine schüler consequent angeleitet hätte, jeden satz des englischen textes nicht nur mit den augen zu lesen oder mit dem munde zu sprechen, sondern auch ihn mit dem ohre, so wie ich ihn in mittelraschem tempo vortrug, zu erfassen.

Nebenher hatte ich sie gelegentlich veranlasst, die einzelnen abschnitte des in der geschilderten mannigfachen weise verarbeiteten textes sich zu hause so fest einzuprägen, dass sie dieselben in der klasse auswendig, mit sinnentsprechendem tonfall und tempo vortragen könnten.

---

*) Bei der geringen ausdehnung des häuslich zu repetirenden textes konnten die aufgaben 2) und 3) bequem noch hinzugefügt werden, ohne dem schüler eine zu schwere arbeitslast aufzulegen.

Als ich nun in den beiden ersten lektionen der neuen stufe (3) neben anderen übungen daran ging, den inhalt des bisherigen textes in (englische) fragen zu fassen, die ich natürlich aufs engste an diesen anschloss, und die schüler zur (englischen) beantwortung derselben zu veranlassen, gelang der versuch über erwarten gut: sie verstanden mich auf der stelle, antworteten fliessend und bekundeten lebhafte freude an der neuen übung.

Nach der vorausgegangenen gründlichen durcharbeitung des obigen textes war das ja kein wunder. Aber andrerseits: wer von uns hätte nicht schon eine ganze reihe enttäuschungen erlebt, indem er glaubte, einen sprachlichen gegenstand völlig zweckmässig und gründlich vorbereitet zu haben, bei angestellter probe aber zu seinem grossen erstaunen erkennen musste, dass derselbe seinen schülern erst ziemlich mangelhaft ins verständniss bzw. in fleisch und blut eingedrungen sei? Unsere pädagogische wissenschaft ist eben — wie die medicinische — eine rein experimentale*), und es kann ein neues verfahren noch so klug und überzeugend ausgetüftelt sein: rein theoretisch lässt sich ein abschliessendes urtheil darüber nicht gewinnen, vielmehr kann der werth desselben endgültig immer nur erst durch eine praktische erprobung festgestellt werden.

Dies ist der grund, weshalb ich mit einem gewissen nachdruck darauf hinweise, dass die im vorigen kapitel (2) geschilderte vorbereitung der frage- und antwortübungen sich beim ausführenden experimente als im vollen umfange erfolgreich erwies.

---

*) Leider hat diese überaus wichtige und schwerlich ernsthaft zu bestreitende thatsache — ausser bei einer verschwindenden minorität — kaum noch irgendwelche anerkennung gefunden. Unser ganzes schulwesen trägt den stempel einer von obenher nach theoretischen gesichtspunkten geregelten uniformität. Und weder gestattet man einzelnen personen, anstalten oder bezirken, auf eigene faust praktische versuche mit neueren vorschlägen zu machen, noch hat man je daran gedacht, staatliche versuchsanstalten ad hoc einzurichten. Nicht nur die heil- sondern auch die wehrwissenschaft ist hierin ungleich günstiger gestellt als die lehrwissenschaft.

In der 3. stunde dieser stufe (13. juni) nahm ich stück 2 aus Sweet's Elb. in angriff. Es scheint mir wiederum zweckmässig, dasselbe für solche, die sich nicht im besitz des genannten lehr- und lernmittels befinden, hier abzudrucken. Der text ist folgender:

2. *»ðí äpˌs pātlí drəí lánd, pātlí knvəd"íd sólt "ōtə, kōlddə sí'. ðəz míəlí ˌpri'təímzəzmʌtš "ōtərəz lánd. ə pí'səv lánd"íd "ōtər ōl raŭndíts köldən əíland. íŋgləndən skótləndərən əíland, ən əíələndzə nʌdə. də bigíst rívərín íŋgləndzdə témz. də témzət lʌndən brídž ízə baŭt éithʌndrəd fí't "əíd, əndəbaŭt ˌpätífí't dí'pətdə dí'píst pāt. bətdísíz oŭnlí"éndə "ōtəz həíist — "éndə təídzkʌmíŋ ín; "éndə təídzgoŭíŋ aŭt, əndə "ōtəz loŭ, íts nótsoŭ brōd(ə)nə gŭdí'l šáloŭə. ˌfädər ʌpəvkōsdə rívəgéts nároŭərən nároŭə: ət tédíŋˌtən, "éədə təíd stóps, íts oŭnlíəbaŭt tŭ"hʌndrəd(ə)n fíflífí't "əíd. də rəít bárˌkəvə rívəzon'o rəít səíd, "én'ŭ stánd"íd'o féistŭúts maŭˌp, ən'o búktŭúts sōs. soŭət gréivz énd də rəít bárˌkəvdə témzizín kénˌt, əndə léftín ésíks. pí'pl ōfngoŭ aŭtfərə roŭtondə témz. ðéí džémrəlí goŭbəí tréintə sʌm pléísə bʌv lʌndən ən téikə boŭt déə, ən roŭʌpdə rivə. "én lʌndən pí'pl tōkəvdə rívə, ðéí ōl"íz mí'ndə témz. íf"í' goŭʌpdə témz öldə "éí, "í'šl fəínddətít splits ʌpíntŭə lótəv smōl strí'mz, í'tš"ídə sōsʌvíts oŭn — džénrəlí sʌm spríŋ. spríŋzə nʌpíŋbət réín"ōtədət soŭksíntʌd' äpən fəíndzíts "éíprŭi"də krúksíndə róksʌndə ní'p.«*[8])

Bei der durchnahme des vorstehenden abschnittes blieb natürlich das s. 19 für die verarbeitung jedes einzelnen textstückes mitgetheilte programm in seinem ersten theile (»erste gründliche durchnahme an der tafel durch mich«) unverändert bestehn. Die punkte b) und c) aber erfuhren eine gewisse erweiterung bzw. weiterbildung.

Während ich mich nämlich früher damit begnügte, nach eingehender besprechung eines neuen textstückes in der éinen stunde, den schülern nur die aufgabe zu stellen, sie sollten in der folgenden stunde fähig sein, ebendasselbe stück — nachdem ich es nochmals vorgetragen bzw. übersetzt haben würde — fliessend vorzulesen (zu sprechen) und zu übersetzen (b), fügte ich nunmehr die weitere forderung hinzu, sie sollten sich bei der häuslichen vorbereitung auch fähig machen, das betreffende

stück überdies unter meinem diktat, natürlich in der allein benutzten phonetischen darstellung, correct an die tafel zu schreiben*).

Nachdem 4 wochen lang das phonetische zeichensystem bei der behandlung des zusammenhängenden textes in gebrauch gewesen war, besassen die schüler, wie sich alsbald praktisch erwies, in der that hinlängliche vertrautheit mit demselben, um es selbst zur schriftlichen darstellung wohlbekannter sätze verwenden zu können.

Der zweck der neuen übung war der, dass ich auf diesem wege meine schüler an einen möglichst hohen grad von sorgfalt in der analyse der zeichen und laute gewöhnen wollte. Meine neue forderung nöthigte sie, bei der häuslichen vorbereitung jedes einzelne zeichen der verschiedenen sprechtakte samt seiner umgebung scharf ins auge zu fassen, falls anders sie in der nächsten stunde an der tafel gut zu bestehen wünschten. Ueberdies lehrte sie eine jedem schüler geläufige erfahrung, dass die sichere einprägung von schriftbildern wesentlich unterstützt wird durch ein gleichzeitiges lautes und aufmerksames vorsagen der entsprechenden lautgruppen; wird dann einmal bei einer vom lehrer vorgenommener prüfung die erinnerung des auges unsicher, so tritt leicht die gedächtnisskraft des ohres ergänzend und rettend ein**). Meine jetzige

*) S. 18 ist erwähnt worden, dass die nämliche übung schon auf stufe 2 vorkam. Das geschah aber nur nothgedrungen und sehr vereinzelt.

**) Ich kann mir nicht versagen, in diesem zusammenhange ein wirklich recht drastisches beispiel der ausnützung dieser wohl der gesamten schülerwelt vertrauten thatsache mitzutheilen. Vor einigen jahren zeigte einmal ein schüler der quinta (lehrbuch: Probst, Vorschule) auffallende schwerfälligkeit, sich die schreibung der französischen wortgruppe *quelques campagnes* zu merken. Da erhob sich ein kamerad desselben und meinte: »ach, das merke ich mir ganz leicht! ich spreche es immer laut vor mich hin, wie es geschrieben wird: »*kwelkwes campagnes*« [ich gebe die seltsame lautierung des knaben in Vietorscher umschrift, es bedeutet also *gn* nicht etwa *ń*, sondern *g*+*n*], und da behalte ich ganz gut, wie man es schreiben muss!« — Der junge war förmlich stolz auf seine erfindung, und ich kränkte ihn nicht mit der bemerkung, dass das schon hunderttausende von kameraden vor und mit ihm erfunden hätten. Aber man kann sich denken, wie durch anwendung dieses verfahrens, das an sich auf einer sehr richtigen beobachtung beruht, nach und nach die

aufgabe veranlasste also die schüler nicht nur zu einer sauberen betrachtung der phonetischen zeichen bei der häuslichen vorbereitung, sondern regte sie auch zu gleichzeitigem wiederholten sauberen sprechen der darunter zu verstehenden laute an. Hatte nun der gute schüler zu hause mit auge und ohr tüchtig auswendig gelernt, so brauchte er allerdings in der stunde, wenn er an der tafel stand, auf mein diktat nur halben ohres hinzuhören, um durch dasselbe ausreichende hülfe zu correcter niederschrift der betreffenden stelle zu erhalten. Aber es gibt doch auch schlechte schüler, sowohl in betreff des fleisses wie der beanlagung, und im sonst guten gedächtnissbilde finden sich gelegentlich einige nebelhafte stellen. In solchem falle konnte sich der betreffende schüler nach einigem zögern und stocken leicht noch besinnen, wenn er auf die ihm von mir nochmals vorgesprochenen laut- und wortgruppen recht scharf aufmerkte. Die den betreffenden schüler bei seinem arbeiten an der tafel controllirende klasse hatte natürlich je nach dem bedürfniss des einzelnen den gleichen antrieb, auf den von mir vorgetragenen text sorgfältigst hinzuhören und die einzelnen sprechtakte bzw. wortgruppen möglichst schnell und sauber zu analysiren.

Bezüglich der nummer c) des genannten unterrichtsprogrammes (s. 19) bedarf es keiner umfänglichen motivirung oder beleuchtung: zum einüben der vokabeln trat jetzt ganz natürlich das einüben der sätze vermittelst frage und antwort.

Das ziel, die schüler auch für die anwendung des fremden idioms in »frage und antwort« vorzubereiten bzw. sie schon einigermassen darin zu üben, wird von allen reformern als ein überaus wichtiges bezeichnet.

Der weg, den ich zur erreichung desselben eingeschlagen habe, hat sich praktisch als ein richtiger bewährt, er dürfte sich aber auch schon bei lediglich theoretischer betrachtung empfehlen.

Auf der voraufgehenden stufe (2) nämlich hatte ich die schüler durch die forderung, sie sollten die vokabeln der

---

»aussprache« ruinirt werden muss, sobald der lehrer den anfangsunterricht auf grund der historischen orthographie an stelle einer vernünftigen transscription ertheilt.

durchgearbeiteten stücke sich genügend einprägen, um sie auch ausserhalb des zusammenhanges, beim vereinzelten abfragen, zu wissen, genöthigt, sich von stunde zu stunde mehr mit der eigenthümlichen art, wie sich die beiden principien der laut- und wortgruppirung in der lebendigen rede durchkreuzen, vertraut zu machen. In zunehmendem masse erwarben sie so die fähigkeit, das einzelne wort nach eigenwerth und zusammenhang aus dem fluss der geschriebenen oder gesprochenen rede herauszulösen. Nachdem sie nun hierin den erforderlichen grad von übung erreicht hatten, war es für sie ein leichtes, die — streng an den text sich anschliessenden — fragen, welche ich nunmehr an sie zu richten begann, augenblicklich zu verstehn. Aber auch schnell und fliessend zu antworten, konnte ihnen nicht schwer fallen, denn der jedesmal zu grunde liegende satz des textes war ihnen ja völlig vertraut geworden durch a) die erste mittheilung und erklärung desselben seitens des lehrers, b) die darauf folgende repetition desselben nach laut und bedeutung, erst zu hause, dann in der klasse, c) die auslösung der einzelnen vokabeln aus den sprechtakten, wiederum zu hause und demnächst in der darauffolgenden unterrichtsstunde.

Die von mir an die schüler zu richtenden fragen bereitete ich sorgfältig zu hause vor, fast durchweg schriftlich; und diesen schriftlichen entwurf, der einfach einen theil meiner skizze für die jeweilig bevorstehende unterrichtsstunde (vgl. s. 5) bildete, nahm ich mit in die klasse, um ihn dort im bedürfnissfalle vermittelst eines flüchtigen blickes in das aufgeschlagene buch benützen zu können. Je mehr natürlich die masse des in den besitz der schüler übergehenden sprachmaterials zunimmt, desto mehr wächst auch die bewegungsfreiheit des lehrers bei abfassung seiner fragen und mit der zeit wird die ängstlich wortgetreue vorbereitung derselben unnöthig.

Im allerhöchsten grade bedeutsam für diese übung mit frage und antwort ist natürlich die beschaffenheit des textes. Anekdoten, die zumeist selbst schon dem grösseren theile nach fertige rede und gegenrede enthalten, sind völlig unbrauchbar*):

---

*) Ich meine, als ausschliessliches unterrichtsmittel. Werden sie dagegen nur gelegentlich einmal eingeschoben, so können sie sehr anregend auf die klasse wirken.

theils ist es wirklich recht langweilig, wenn man immer nur zwischen den fragen »was sagte da herr X?« und »was antwortete darauf herr Y?« zu wechseln hat, theils auch läuft dann das ganze, an stelle echter d. i. direkten geistigen wechselverkehr zwischen lehrer und schüler schaffender fragen und antworten auf ein abhören vom schüler auswendig gelernter unterhaltungsbrocken hinaus. Auch das liegt auf der hand, dass derjenige text der beste sein wird, der am längsten das interesse der schüler festzuhalten vermag und dem lehrer am ausgiebigsten die möglichkeit gewährt, die-es natürliche interesse durch immer neue sachliche ergänzungen und bemerkungen von frischem zu beleben.

Sweet's texte sind nach beiden richtungen hin geradezu unübertrefflich: buchstäblich fast jeder satz lässt sich mannigfaltig in der form von frage und antwort behandeln, und wenigstens das an diese ersten stücke sich anschliessende interesse ist nahezu ein unerschöpfliches zu nennen. Dies sage ich auf grund eigener erfahrung damit.

Als probe meines verfahrens theile ich jetzt die frage- und antwortübungen zweier bestimmter stunden mit, indem ich neben die fragen noch in parenthese die, von mir natürlich nicht aufgezeichneten aber ohne weiteres aus dem text sich ergebenden antworten der schüler setze und dabei bemerke, dass dieselben fast stets mit rascher sicherheit und in raschem flusse abgegeben wurden. Das ist aber höchst wichtig: ein stockendes, mehrfach sich unterbrechendes antworten darf man von vorn herein nicht aufkommen lassen!

Donnerstag d. 16. juni (fragen über stück 2, z. 1—4).

ʷótsdí æp pātlí?) — (antw. *dí æps pātlí drəi lánd.)*
ʷít ʷótsdí æp pātlí knəd? — (antw. dí æps pātlí knədʷít sólt ʷőtə.)

---

*) Das fragewort *ʷót?* [10]) hatte ich den schülern schon bei der ersten frageübung vom 9. juni mitgetheilt. Sein gebrauch in der 3. und 5. frage war ihnen erst gleichzeitig mit diesen fragen zu erklären. Die benutzung der umschreibung mit *tə dŭʷ* [11]) ist im anfang noch hinauszuschieben, später aber unter anschluss an das deutsche »thun« in der umschreibung des volksmundes zu erklären. Uebrigens bin ich mir vollkommen bewusst, dass man, wenn man will, die obige 1. frage leicht

ˣótsđís) sólt ˣőtə kőld? — (antw. đís sólt ˣőtəz kőlddə síᶦ.)*
*ízđərəz**) mʌtš ˣőtərəz lánd? — (antw. noŭsə, đəz**) níəlí Jríᶦtəímzəz mʌtš ˣőtərəz lánd.)*
ˣótsə píᶦsəv lándˣíđ ˣőtər öl raŭndít kőld? — (antw. ə píᶦsəv lánd — raŭndíts†) köldən əíləmd.)
íz íŋgləndən əíləmd? — (antw. ᶦéssə, íŋgləndzən əíləmd.)
ízđərə nʌđər əíləmd níər††) íŋgləndən skótləmd? — (antw. ᶦéssə, əíələndzə nʌđə.) [9])

Donnerstag d. 28. juni (fragen über stück 2, z. 10—15).

ˣótsđə rəít báŋkəvə rívə? (oder: *haudŭᶦŭ noŭđə rəít báŋkəvə rívə?* u. a. m.) — *(antw. đə rəít báŋkəvə rívəzóᶰo rəít səíd, ˣénᶦŭ ·stándˣídᶦo féístŭúts maŭp, əᶰo báktŭúts sős).*
ín ˣítš kaŭntízđə rəít báŋkəvđə témzət gréivz énd? — (antw. ət gréivz énddə rəít báŋkəvđə témzízín ként, kürzer: *ət gréivz énd ítsín ként.)*
ənín ˣítšízđə léft bánk (l. səíd)? — (antw. đə léft bánkízín ésíks, kürzer: *ítsín ésíks.)*
ˣédŭ píᶦpl őfngoŭ aŭtfərə rou? (oder: *ón ˣótrívədŭ píᶦpl őfn goufərə roŭ?*) — *(antw. píᶦpl [đéí] őfngoŭ aŭtfərə roŭondə témz.)*

---

absurd und geschmacklos finden kann. Aber im verkehr mit meinen schülern gestatte ich mir allerdings, gelegentlich jene logischen denk- und ausdrucksformen zu vernachlässigen, deren giltigkeit für mich ich sonst bereitwilligst anerkenne. Das wichtigste ist für mich doch immer, dass ich bei den schülern meine absicht erreiche. Ausserdem erleichterte ich das verständniss von frage 1, indem ich vorläufig gleich frage 2 nachfolgen liess. Dadurch ward aller etwaige zweifel, worauf frage 1 gehen solle, gelöst.

*) *đís* [12]) war den schülern aus stück 1 z. 8 (vgl. s. 14) bekannt.

**) Dass das vorkommen von solchen doppelformen wie *(íz)đər-?* bzw. *đər(íz)* und *đə(z)* [13]) neben einander besser als vieles andere das verständniss für das, was man unter »fluss« der rede meint, fördert, wird etwas weiter unten noch ausdrücklich berührt werden.

†) Ein erster bescheidener weg, die antwort freier zu gestalten, besteht darin, dass man das subjekt oder objekt u. ä. der frage in der antwort durch pronomina ersetzen lässt. Dann würde es oben einfach geheissen haben: »*íts kőldən əíləmd*« [14]).

††) *níə(r)* war schon stück 1 z. 7 vorgekommen (vgl. s. 14).

dŭ"đəí džénrəlí goŭə bʌv lʌndən? — (antw. *'éssə, đéí džénrəlí goŭə bʌv lʌndən.)*
hœŭdŭđéí goŭ đéə? — (antw. *đéí goŭđéəbəí tréín.)*
"ótdŭđéí téíkđéə? — (antw. *đéí téíkə boŭt đéə.)*
"éədŭđéí roŭ? — (antw. *đéí roŭʌpdə rívə.)*
"ótdŭ lʌndənpí'pl ől"íz mí'n, "éndéí tőkəvdə rívə? — (antw. *đéí ől"íz mí'ndə témz.)* [15])

Neben den 3 üblichen nummern einer jeden stunde (a) vokabelablhören und fragen über das vorvorige stück, b) wiederholung des vorigen stückes, c) einübung des neuen stückes) liefen natürlich wiederum gelegentlich allerhand extraordinäre übungen her, z. b. vokabellernen aus dem heft (einzelne wortkategorien für sich), lautgymnastische übungen, wiederholung der vokal- oder der konsonantentafel u. a. Auch konnte ich unmöglich das 50jährige regierungsjubiläum von *Her Gracious Majesty* mit stillschweigen übergehn. Vielmehr liess ich mir die betr. festnummern des *Graphic* kommen und erläuterte sie meinen schülern. Um dies aber erfolgreich thun zu können, war wiederum nöthig, dass ich ihnen an unseren wandkarten von London (*School Board Map of London* und *Collins' Standard Map of London*) theils den allgemeinen plan der riesenstadt, theils insbesondere den weg des offiziellen festzuges zeigte und mit ihnen einübte.

So fehlte es trotz der grossen regelmässigkeit des allgemeinen unterrichtsganges doch keineswegs an abwechselung und mannigfaltigkeit.

Ich kann aber dieses kapitel nicht schliessen, ohne auf den vielseitigen und in mehr als einer hinsicht recht erheblichen wert des »vokabelhefts« hinzuweisen.

Insbesondere erzwingt sich die hier immer und immer wiederkehrende erscheinung der »satz-doppelformen« schliesslich die aufmerksamkeit auch der gleichgültigsten schüler, und an der hand der ebenso oft sich wiederholenden erläuterungen des lehrers bekommen schliesslich a l l e eine klare vorstellung vom proteusartigen wesen der fliessenden rede. So fanden wir *nót* neben *nt (ít dʌzntlŭk etc.)* [16]), als verneinung, *bʌt*

neben *bət*, *tŭ* neben *tə*, *íntŭ* neben *íntə*, *íz* neben *z* und *s*[17]) (= »ist«).

Natürlich ist aber die gründliche behandlung dieser erscheinung nur möglich, wenn man transscribirte texte benutzt.

Doch auch eine erste flüchtige skizze der formenlehre ergibt sich bei den mehrfachen repetitionen des vokabelheftes. So begegnete uns schon in stück 1 zu dem sing. *šíp* der plural *šíps*[18]), und wir konnten demgemäss von dem plural *māsts* rückwärts auf einen sing. *māst* schliessen. Aus den hierneben auftretenden pluralformen *séíləz* und *trí'z*, *stí'plz* und *təímz*[19]) erwuchs darauf die veranlassung zur grundsätzlichen besprechung der pluralbildung, und ganz ungezwungen stellte sich dem eine vergleichung desselben wechsels zwischen *s* und *z* im flexivischen zischlaut des verbums zur seite. Ausserdem liessen die formen *šĭ' géts*, *ít fóloŭz*, *"ĭ' goŭ*, *'ŭ stánd*, *đéí roŭ*[20]) eine fast vollständige aufstellung des verbalen paradigmas (präs.) aus dem texte heraus zu. Formen wie *"ótšíŋ* (1, z. 4) und *séílíŋ*[21]) (ebenda) forderten bei späterer wiederholung eine beeprechung der substantivischen und der adjektivischen form auf *-íŋ* heraus etc.

Nach alle dem wird der leser gern glauben, dass, als ich am 8. juli meine schüler in die grossen ferien entliess, ich aufrichtige befriedigung empfand über die art, wie sich die neue methode bisher unter meinen händen bewährt hatte.

---

4. Textaneignung und -ausnutzung werden fortgesetzt. Die hör- und sprechübungen erweitern sich und nehmen freiere form an.

(7 wochen, 10. aug. — 28. sept.)

Ueber die im 2. quartal des sommersemesters 1887 mir zur verfügung stehende zeit von 7 wochen disponirte ich in folgender weise:

a. ¾ woche (3 st.) verwandte ich auf den in den vorauf-gehenden 4 unterrichtswochen (stufe 3) behandelten text, dessen zweite hälfte (z. 10—18) seiner zeit doch noch nicht so ganz

fest eingeprägt worden war, als dass nicht eine neuerliche wiederholung desselben wünschenswerth erschienen wäre.

b. 3¾ woche (15 st.) wurden der aneignung von stück 3 und 4 aus Sweet's Elb. gewidmet.

c. 2½ woche (10 st.) galten der endgültig abschliessenden repetition (auf englisch) des gesamten während des sommersemesters den schülern übermittelten sprachstoffes.

Betreffs der ausführung von a. habe ich nicht viel zu sagen. Sie erfolgte in der üblichen weise, sodass lese- und schreib-, hör- und sprech- (antwort-) übungen gleichmässigen antheil am unterricht erhielten.

Was b., den mittleren und hauptheil der vorliegenden stufe (4), angeht, so halte ich es zunächst wieder für angemessen, die behandelten texte zur bequemlichkeit des lesers hier abzudrucken:

3. *ðə témz floŭzbrŭ"ə šáloŭ válí kőldðə témz válí. ðí ópəzítəvə válízə híl. ə vérí həíhílz kőldə mαŭntín. ðə həíist mαŭntínín íŋgləndən "éilziz snoŭdn, ín nöp "éilz; bətít dʌzntlŭk mʌtšəvə mαŭntínāftədí álps or énídə ríəl mαŭntínz. sʌm pātsəv íŋgləndə k"əít flát, sʌtšəzdə kʌntríαŭnd kéimbridž.*

4. *ðə sí'z öl"ízín moŭšən. ðə təídz öl"íz kʌmíŋ ín o goŭíŋ αŭt; ən ŭéndəzə stróŋ "índ bloŭúŋtődzde lánd, ðə "éivz bréíkondə šöə"íd gréit fös: déíkən "éərə"éidə hādíst róksín kősəv təím. í'tš "éiv líftsʌpdə péblzondə bí'tš, ən proŭzdəməgénstdə klífs, əz ífít"ə húməríŋdəm"ídə kαŭntlis nʌmbərəv smöl húməz; soŭíts noŭ "ʌndədət bítsəvdə róksn klífskí'p gétíŋbroŭkn öf. "én"í' stándondə bí'tšətə pléísləík māgíto rúmzgít, "í'kən híəhαŭdə stoŭnzənóktə génst"ʌnənʌdə, əzdə "éivz drúgdəm ʌpən dαŭn. íts í'zítə sí'hαŭún ðís "éí öldə šāp pí'sízəv rólkgétdéə könəz"ön öf, tíldéə smŭ"ld dαŭnínto péblz. də péblzdəm sélvzgét smöləran smßlə, tílət lāstdéə méídíntə sánd, džéstəz kőnz grαŭndíntə flαuərínə míl. rívəz "éərə"éidə lándíndə séím "éí. í'vn hād flíntstoŭnzə grαŭnd dαŭnbəídí grí'z, tíldéíbíkʌm grárl, sʌtšəz"í' sprédoŭvəraŭə roŭdzn gādn "őks. "én äps "óštíntŭə rívəbəídə*

15 *réin, ítbíkʌmz mʌd. ífdə rívə dʌznt floŭvérí fāst, də mʌd sétlztədə bótəm. ífits léfttə drəí, ít grádžᵃəlí hādnzíntə kléí. də grávln kléíəbœŭt lʌndən šoŭdətdə témz válíməst ᵃʌnsəvbí'n ʌnədə ᵃŏtə.*[22])

Mein verfahren bei der aneignung dieses textes war gleichfalls das bisherige: ein jedes stück wurde zunächst von mir in der stunde durchgenommen (sachlich erklärt, angeschrieben, übersetzt, vorgesprochen), darauf folgte die häusliche repetition, die wiederholung in der nächstfolgenden stunde (auf die verschiedenen gesichtspunkte hin) und endlich, in einer weiteren stunde, abhören der vokabeln und abfragen — auf englisch — des inhalts, das letztere zunächst noch unter genauem anschluss an den text. Auch die grammatische ausnutzung wurde fortgesetzt.

Ueberdies ergibt sich auf den ersten blick, in welchem grade das tempo des vorwärtsschreitens bei der textaneignung sich mittlerweile beschleunigt hatte: in den 4 wochen der 2. stufe wurden nur 9 zeilen bewältigt, in den nächsten 4 wochen der 3. stufe 18 zeilen, während der 3¾ wochen aber, die im zweiten quartal auf aneignung neuen textes verwandt wurden, dehnte sich das in dieser zeit erledigte pensum schon auf 26 zeilen aus.

Dabei aber hat man noch zu bedenken, dass der inhalt von stück 4 für meine Reichenbacher schüler, von denen auch nicht ein einziger das meer und dessen thätigkeit aus eigener anschauung kannte, vielfach recht umfänglicher, eingehender und wiederholter sachlicher erklärung bedurfte. Um ihnen die furchtbare gewalt der brandung an felsiger küste verständlich zu machen, zeigte ich ihnen die ausserordentlich wirkungsvollen illustrationen zu der küste von Cornwall und Devonshire in den Hirt'schen Nordlandsfahrten (Bd. III), und die imposante Shakespeare-cliff nahm ich noch hinzu, um überhaupt das allgemeine interesse der schüler für das schöne inselland anzuregen. Da Sweet ferner in seinem text die bekannten und beliebten seebäder Margate und Ramsgate ausdrücklich nennt, so konnte ich nicht wohl umhin, auch die grosse wandkarte von England heranzuziehen und auf ihr meinen schülern die lage jener orte zu zeigen. Das war indess wiederum nicht

möglich, ohne dass ich mit einigen bemerkungen des unvergänglichen geschichtlichen interesses gedachte, das sich für die Engländer und für jeden freund des englischen volkes an die insel Thanet knüpft. Um sodann meinen tertianern die stufenweise zermalmung der felsen bis zu kies und sand (schlamm) möglichst anschaulich zu machen, zeigte ich ihnen aus der bekannten trefflichen sammlung von *Science Primers* in dem von prof. Geikie abgefassten heftchen über geologie die entsprechenden abbildungen auf s. 28—29 u. s. w.

Diese letztgenannten besprechungen gaben mir ferner ihrerseits veranlassung, vom entlegenen England und dem nie gesehenen seegestade zu unserer eigenen nächsten umgebung zurückzukehren. In einer bucht des vom nahen Zobten südlich auslaufenden höhenzuges finden wir ja auch bei uns noch wohlerhaltene sanddünen, die das meer (bzw. der sturm) einst in unvordenklichen zeiten hier aufwarf; meilenweit streichen die sandablagerungen auf dem rechten ufer unseres baches, der Peile. Die auf der linken seite desselben bis zum fusse des Eulengebirges sich erstreckende ebene dagegen ist unterhalb der kulturschicht mit grobem, den nahen bergen entstammenden steingetrümmer (meist gneiss) bedeckt, theils handgross, theils eigross, theils in noch viel kleinere partikeln zerschlagen, aber fast alle stücke und stückchen noch scharfkantig, weil der weg vom gebirge her gar so kurz war. Es gibt stellen genug, wo die schüler das sehen können und gesehen hatten. Eine leichte anregung meinerseits genügte ferner, um sie daran zu erinnern, dass sie gar oftmals, wenn sie mit ihren eltern oder pensionshaltern ausflüge nach dem gebirge unternommen hatten, droben, nach der höhe zu, wirklich recht ansehnliche steinblöcke in den schäumenden bächen gesehen hatten, die aber in dem masse, als man dem wasserlaufe nach der ebene zu folgt, immer kleiner und kleiner werden. Ja, vielfach konnte ich ihnen die glättende, zerschlagende, zerbröckelnde und zerreibende macht des wassers in grösster unmittelbarkeit vor augen führen: während der viertelstündigen grossen zwischenpausen, die ich gern mit meinen schülern auf unserem kiesbedeckten turnplatze zubringe, brauchte ich mich nur zu bücken, um eine handvoll

sand und steinchen aufzunehmen, theils völlig abgerundete und geglättete, theils von neuem zerbrochene, mit scharfen ecken auf der bruchseite u. s. w.; insbesondere fanden wir auch eine menge der harten feuersteine, von denen Sw. spricht. Und wenn es geregnet hatte, dann liess sich ebenso oft in der nähe des graswuchses auf unserem platze vom regen freigespülte und zu schlamm verwaschene erde finden (vgl. Sweet, Elb., 4, schluss) u. s. w.

So wurde denn durch derartige ausführungen wirklich ein nicht unbeträchtlicher theil der auf die textaneignung verwandten $3^3/_4$ wochen in beschlag genommen. Dafür kam aber auch ein frischer, vom lebhaftesten interesse der schüler getragener zug in den unterricht, und vor allem erreichte ich folgende drei vortheile:

1. indem ich die vorstellungen, welche Sw.'s text im geiste meiner schüler anregte, auf dem bezeichneten wege zu einem höchsten grade von lebhaftigkeit, farbenfülle und plastischer greifbarkeit steigerte, mussten sich die ihnen als sprachliche träger dienenden worte gleichzeitig unauslöschlich im gedächtniss einprägen;

2. indem ich die einzelnen vokabeln aus dem allgemeinen zusammenhange des Sw.'schen textes und aus der beziehung auf England herauslöste und an die meine schüler unmittelbar umgebende und ihnen wohlvertraute sinnliche welt anknüpfte, machte ich sie von nun ab zum freien, reflexionslosen gebrauch, auch in jedem andern zusammenhange, verfügbar. Bei der freien erwähnung von *róks*, *rívəz*, *had flíntstoŏnz*, *gādn "ŏks*[23]) etc. stieg jetzt im geist der schüler nicht mehr ausschliesslich der Sw.'sche text mit seinem besonderen ideenzusammenhange auf, sondern gleichzeitig oder sogar vorwiegend die vorstellung der sache an sich oder wie sie ihnen im gewohnten umfange ihrer heimischen anschauungswelt zu erscheinen pflegt;

3. indem ich die von mir vorgezeigten bilder, den hinweis auf unsere Reichenbacher umgebung in thal und gebirge, die erklärungen und bemerkungen zu den verschiedenen funden im kies unseres turnplatzes theils in rein englischen sätzen, theils in einem gelegentlichen gemisch aus deutsch und englisch gab,

gewöhnte ich meine schüler daran, gesprochene englische rede auch ausserhalb des zusammenhanges im klassentexte in jeder beliebigen anderen ideenverbindung und ausschliesslich auf dem wege des hörens zu erfassen. Dass diese so erweckte fähigkeit den jungen grosses vergnügen bereitete, dass sie darin selbst eine vorstufe für die erlernung englischer conversation erkannten, und dass sie sichtlich freude daran fanden, gelegentlich ein englisches wort oder gar einen englischen satz dazwischen zu werfen, brauche ich wohl kaum noch auszuführen.

Damit aber war die von mir ins auge gefasste gesammtrepetition des bisherigen sprachstoffes (c.) bestens vorbereitet.

Jetzt bleibt mir nur noch übrig, ein paar andeutende proben von der art zu geben, wie ich in englischer rede theils den Sw.'schen text mit illustrationen erläuterte, theils die dort erwähnten erscheinungen und vorgänge auch in unserer Reichenbacher umgebung nachwies, theils die auf unserem turnplatze gemachten funde und beobachtungen besprach.

1. Nordlandsfahrten, III. s. 8: *híəˈŭsíˈ šćíkspíəz klíf, əní ṃénsən vćrí həí klíf. ən dɑŭn híə, ətđə fŭtəvđə klíf, ˈŭ síˈᵃótskŏlđđ bíˈtš, ənə kɑŭntlís nʌmbərəv péblzə sprédoŭvər ít. bətđə síˈz kᵃəít kᵃəíət — híərínđís píktšə [ˈŭ doŭntnoᵃᵃót »kᵃəíət« íz? ᵃél, ítsđə ópəzítəv »ín moŭšən«: ᵃéndəznoŭ strórŋ ᵃínd bloŭtíŋ, đə síˈz »kᵃəíət«, đərənoŭ ᵃéivzíndə ᵃŏtə — dˈŭʌndə stánd nɑŭ? ˈés? ŏl rəít đén. soŭ létsgoŭ ón!]*

bət nɑŭˈŭšlsíˈə nʌđəpíktšə (p. 33), *ᵃíđđə síˈíní méns moŭšən. lŭk híˈə! ítsđə »leuchtthurm« əv édístən: dˈŭ noŭít? ᵃél? ín díˈd? ítᵃəzínə džämən bŭk? nɑŭ, đísízə vérígŭd píktšərəvít: lŭk, ᵃíđᵃót gréít fŏsđə ᵃéivz bréíkondə róks!*

ən nɑŭ, lŭkət đís píktšə (p. 35). *híəˈŭkən vériᵃél síˈ, hɑŭđə ᵃéivz bréíkondə bíˈtšᵃíđ gréít fŏs, hɑŭđéílíft ʌpđə péblzđətə sprédoŭvərít, ən Proŭđəməgénstđə klífs — džéstəzᵃíˈəv húdítínɑŭə tékst.*

etc. etc. etc.

2. Umgebung von Reichenbach: *snoŭdn, đə həííst mɑuntínín íŋgləndznot vćrí həí! ítízntˈ həíəđənɑŭə »Eulengebirge«, əímíˈnđə həííst pātəvđə »Eule«, đə »Hohe Eule«. ənonđí ʌđə səídəvɑŭə »Peile« válí, ízđənóto nʌđə rādə həí mɑŭntín?*

đə »Zobten«? ˈésməí boíz, ˈɪ̈ə kʷəít rəít. ənđəz ɒ̈lsoɒ̈ gréít nʌmbərəv ʌđə hílzonđə séím səídəzđə »Zobten«: đˈɪ̈ noɒ̈đə néímzəv sʌməvđəm? ˈés, kʷəít rəít, đə »Breite Stein«, đə »Verlorens Berg« ən soɒ̈on.

soɒ̈ˈɪ̈ síˈ, đəzə gɒ̈đdíˈləv rādə həí graɒ̈nd ɒ̊lsoɒ̈ raɒ̈nd »Reichenbach«.

bət sʌmpātsəvđə kʌntríraɒ̈nd »Reichenbach« ə kʷəít flát: ménšənsʌm néímzəv vílídžízín đíˈz flát pāts! [ˈɪ̈ đoɒ̈ntnoɒ̈ʷót vílídžíz ā? ʷél, ə vílídžízđí ópəzítəvə taɒ̈n. »Reichenbach« ízə taɒ̈nən »Schweidnitz« ízə nʌđə, bət »Bertholdsdorf« ən »Güttmannsdorf« ən »Peilau« ə vílídžíz. ʷél, đˈɪ̈naɒ̈ síˈʷótđátíz, ə vílídž? ˈés? đénˈɪ̈lbí éiblтə ménšənsʌm vílídžízíndə flát pātsəvđə kʌntrí raɒ̈nd »Reichenbach«] ˈés, əv kɒ̊s, »Bielau« ən »Peterswaldau« ərínđə flát pātsəvđə kʌntrí raɒ̈ndaɒ̈ə taɒ̈n.

etc. etc. etc.

3. Auf dem turnplatze: *lɒ̈k híə, ʷótəfəín péblđísíz! síˈ, íts níəlí raɒ̈nd, ɒ̊líts šāp kɒ̊nəzə ʷɒ̊n ɒ̊f. onđə bíˈtšəvđə síˈ [əvđí »Ostsee« ođə »Nordsee« ən soɒ̈on] ˈɪ̈lkən fəíndə kaɒ̈ntlís nʌmbərəv sʌtš fəín stoɒ̈nz, ménívđəm smɒ̈ʷđd daɒ̈n ləíkən órínž, oɒ̈nlí nótsoɒ̈ bíg.*

doɒ̈ntgoɒ̈ đéəməí boí, đəzə gɒ̈đíˈləv mʌđđéə. ˈɪ̈ síˈ, ʷíˈəvhád réín, əndə réínəz ʷóštə gɒ̈đíˈləv äp aɒ̈ttəxđə grās. soɒ̈đəz nʌpín,bət mʌd híə, ən ífˈɪ̈kíˈp stándíŋíndís pléís, ə gɒ̈đíˈləv mʌdl séllonˈo »Stiefeln« [əv kɒ̊sətrɒ̈ʷ íŋglíšmən dʌntséí »Stiefeln«, híˈdʌnt noɒ̈ sʌtšə ʷäd, híˈséz »bɒ̈ʷts«fərít].

bət naɒ̈úíts həí təímfəˈɪ̈təgoɒ̈ ín, ođə »Schuldiener« ʷíl kʌmtə kɒ̊lˈɪ̈. soɒ̈đén goɒ̈məí boíz, hʌrí ʌp![24])

etc. etc.

Dass ich volle $2^1/_2$ woche (12. — 27. sept.) auf die repetition des bisherigen sprachstoffes (c.) verwandte, hatte seinen besonderen grund in folgender erwägung: auf grund amtlicher vorschrift und auch sonstiger gesichtspunkte stand ausser aller frage, dass im bevorstehenden wintersemester von der ersten stunde (dienstag 11. okt.) ab die orthographischen texte in Gesenius' Elementargrammatik die grundlage des unterrichts würden bilden müssen. Gleichzeitig ergab sich im voraus die nothwendigkeit, die eingewöhnung der schüler in die orthographische darstel-

lung des englischen auf lange zeit hinaus mit einer gewissen ausschliesslichkeit und einer art hochdruck zu betreiben, also auch ebenso lange von einem repetirenden zurückgreifen auf das sommerpensum abzusehn. In der that sind wir hierzu nicht vor januar 1888 gekommen. Sollten nun die schüler befähigt werden, die erinnerung an das sommerpensum über eine so lange pause hinaus festzuhalten, dann allerdings war eine gründliche und allseitige repetition desselben am schluss des sommersemesters dringlich geboten, und 2½ woche dürfen schwerlich als ein übergrosses zeitmass für eine so reichhaltige aufgabe angesehen werden.

Der gesamte unterrichtsstoff des sommerhalbjahrs zerfiel, wenn wir von den lautlichen übungen absehn, in 3 theile: die ausführungen in Sweet's Elementarbuch stück 1—4, meine besprechung von Reichenbach und umgebung auf grund der im vorgenannten englischen texte enthaltenen worte und vorstellungen, endlich die einführung in die karte von London unter anschluss an das regierungsjubiläum der königin Victoria.

Ich begann die repetition mit letzterem gegenstande. Derselbe besass grossen werth für den nächsten unterrichtszweck, indem ich bei der erklärung bzw. repetition der stadtkarte und der festbilder mich in immer zunehmendem masse der englischen sprache bedienen konnte und die schüler so an die erfassung von frei gesprochenem englisch gewöhnte. Es ist aber weiterhin auch unbedingt nothwendig, dass der primaner, wenn er an die Macaulaylektüre (Earl of Chatham, William Pitt, Hist. o. England) herantritt, eine festeingewurzelte sowohl lokale wie historische vorstellung von den wichtigsten bauwerken und plätzen Londons mitbringe. Endlich empfiehlt es sich in hohem grade, das, was man seinen schülern von realienwissen bieten will, nach möglichkeit an zeitgenössische ereignisse anzuknüpfen. Es bereitet ihnen grosse freude, dem lehrer zu zeigen, was sie etwa darüber in zeitung oder wochenblatt bereits gelesen haben, und wiederum zu hause macht es ihnen vergnügen, das zeitungswissen der ihrigen durch das vom lehrer gelernte erweitern zu können; das so sich entwickelnde lebendige interesse erleichtert ausserordentlich die sichere einprägung der fraglichen

thatsachen. Aus diesem grunde machte ich *də dšŭbílípрə séšn*[25]) *(Buckingham Palace, Constitution Hill, Picadilly, Regent Street etc.)* zum eigentlichen kerne meiner ausführungen über London, an den sich das andere mehr ergänzend anschloss. In diesem jahre (1888) bietet die ausstellung in Melbourne, an der ja wir Deutsche uns hervorragend betheiligen und über die bei uns viel berichte erscheinen werden, vortreffliche gelegenheit, unseren schülern eine vorstellung von der colonialen weltstellung Englands, der zukunftsreichen entwicklung Australiens und seinem für diesmal in Melbourne sich concentrirendem politischen und erwerblichen leben zu geben.

Meine repetition der karte von London und der *džŭbílíprə séšn*[26]) gestaltete ich so gründlich wie möglich: die schüler sollten diese dinge nicht nur einfach in ihr gedächtniss aufnehmen, sondern auch sich klar bewusst werden, dass sie derartige mittheilungen und ausführungen nicht etwa nur als angenehme unterhaltung sondern als integrirende bestandtheile des unterrichts anzusehen hätten.

Nächstdem stellte ich freie wiederholungen der stücke 1—4 aus Sweet's Elementarbuch an. Und zwar machte ich es mir jetzt zur hauptaufgabe, den schülern einen blick in die innere disposition von Sw.'s darstellung und in den zusammenhang der einzelnen vorstellungsgruppen in seinem texte zu eröffnen. Das befähigte sie dann, immer grössere theile des durchgenommenen mit einem blick zu erfassen, und indem ich nun begann, in freierem und häufig wechselndem zusammenhange bald über dies bald über jenes fragen (englisch) zu stellen, gelang es ihnen leicht, in der langen reihe der von Sweet hervorgerufenen anschauungen rasch diejenige gruppe aufzufinden, auf die meine frage sich bezog, und nun sach- sowie sprachgemäss darauf zu antworten. Man kann sich denken, dass auf diese weise die freie beweglichkeit der schüler innerhalb des vorliegenden englischen textes von stunde zu stunde wuchs.

Aehnliches wurde erreicht, als ich in den letzten lektionen des halbjahrs damit abschloss, dass ich alles, was ich in früheren wochen unter anlehnung an Sweet's text über die umgebung Reichenbachs mit meinen schülern besprochen hatte, nochmals

und ausdrücklich wiederholte. Beispielsweise finde ich in meinem tagebuche zu der drittletzten stunde, sonnabend d. 24. sept., folgende fragen vorgemerkt:

ˣótsɑŭə váli kőld?
ɑđəréni hílzəbɑŭt »Reichenbach«?
ˣótsđə həíístəv ɑŭə hílz kőld?)*
ˣítš hílzər ópəzíttəđə »Eulengebirge«?
ˣítšízđə həíístəv đíˈz?
ˣítš pātsəvđə kʌntríníə R. ə kˣəít flát?
əv ˣótízđə) grɑŭnd méíd đéə?*
əv ˣótízđə) grɑŭnd méídondə rəítbáŋkəvđə »Peile«?*
*ˣótdídˈŭ länəbɑŭt »Breslau« striˈt?**)*
ˣéɔdˈŭ goŭfərə roŭ?†)
hɑŭ mʌtšávˈŭtə péífərít?[27])

In der letzten stunde beehrte auf meine bitte herr direktor Weck unsere klasse mit seinem besuche und überzeugte sich bei dieser gelegenheit, dass dieselbe durchaus befähigt war, dem lediglich in englischer sprache ertheilten unterrichte zu folgen. Natürlich konnte ich auf dieser stufe des deutschen noch keineswegs völlig entbehren, aber bei der genannten schlussrepetition ging es ohne jede schwierigkeit an. Die schüler verstanden fast ausnahmslos meine fragen, auch wenn dieselben völlig extemporirt waren und dinge betrafen, die ich vorher nie berührt hatte, und ebenso schnell gaben sie ihre englischen antworten ab.

---

*) Um das verständniss für die schüler zu erleichtern, empfiehlt es sich öfters, die sprachtakte etwas kleiner anzunehmen als an sich nöthig wäre, oder auch verschleifungen aufzulösen. Ohne solche didaktische rücksicht würde es oben jedenfalls besser heissen: *ˣótsđə həíístəvɑŭə hílz kőld?* und *əv ˣótsđə grɑŭnd etc.?*[28])

**) Die »Breslauer strasse« unseres ortes wurde damals umgepflastert. So konnte ich durch entsprechende fragen folgendes feststellen lassen: *ə gréít nʌmbərəv mén spréd grávlən sándoŭvəđə roŭd; ən đén, đéi pŭtbíg stoŭnzonít; ənət lāst, đéispréđə génəlítl sándoŭvərít, tə méíkít ől smŭˣđ*[29]).

†) Es war in jener Zeit ganz neu eine gelegenheit zum gondeln auf einem teiche [*đə píísəv ˣőtəron ˣítšˈŭ roŭz kőldə* »teich« *ín džümən, bətín íŋglíšítsə »pónd«*][30]) nahe der stadt eingerichtet worden, und meine schüler benutzten sie viel.

In etlichen fällen fühlte man wohl noch durch, entweder dass dem betreffenden schüler einzelne theile meiner frage noch etwas nebelhaft geblieben waren, oder dass er nicht jeden theil seiner antwort in klarer grammatischer construction erfasst hatte. Es ist aber hieraus eine ausstellung an dem unterrichtsergebniss nicht abzuleiten: auch der musiklehrer empfiehlt seinem schüler, beispielsweise bei vierhändigen übungen, nur munter darauflos zu spielen und sich nicht etwa bei jeder note, die er »unter das klavier fallen lässt«, aufzuhalten. Bei sprechübungen soll der lehrer den schüler gar nicht zu beständiger grammatischer analyse dessen, was er hört und spricht, veranlassen; alle sprachliche reflexion ist ja ein störendes hinderniss für das fliessende verständniss und die fliessende rede im wechselgespräch.

B. Wintersemester.

1. Uebergang zu orthographischen texten. Neben die hör- und sprechübungen treten orthographische schreibübungen. Grammatische ausnutzung des textes (formenlehre, fürwörter).

(10½ woche*), 10. okt. — 23. december).

Dem unterrichte des wintersemesters diente zur grundlage ein theil der lesestücke in Gesenius' Elementarbuch, nämlich die erzählung von *Robin Hood*, alle 4 abschnitte, und abschnitt 1 aus der geschichte von *Macbeth*.

Am bequemsten für den leser wäre es nun, wenn ich auch diesen text hier abdruckte. Allein aus naheliegenden ökonomischen gründen muss ich davon absehn. So begnüge ich mich denn mit der quantitativen angabe, dass bei Gesenius die druckseite durchschnittlich 40 zeilen und die zeile 42 buchstaben enthält. Hiernach kann sich ein jeder leser an der hand ähnlicher textausgaben leicht ausrechnen, was es bedeuten soll, wenn ich sage, dass wir im ersten quartal des winters reichlich 3 und im zweiten reichlich 4 seiten dieser art durcharbeiteten. Die geschichte des *Macbeth* findet sich unter andern auch in der Weidmannschen ausgabe (Pfundheller) von Scott's *Tales of a Grandfather* s. 7—9 (die ersten 6 abschnitte von kap. II), und der textumfang einer seite (ohne anmerkungen) hier und bei Gesenius deckt sich nahezu.

Als unterrichtsaufgabe blieb natürlich andauernd diejenige bestehn, welche den sommerkursus wenn nicht ausschliesslich so doch weit überwiegend beherrscht hatte: ich fuhr fort,

*) Der 1. woche fehlte die erste, der 11. woche die letzte der wöchentlichen vier unterrichtsstunden.

meine schüler zur direkten und allseitigen erfassung der englischen sprache (hören, sprechen, lesen, schreiben) anzuleiten. Daneben aber machte sich jetzt das durch den bestehenden lehrplan gesteckte ziel, einübung der orthographie, der formenlehre (nomen, verbum) und der pronomina — ein ziel, das natürlich ebenso sehr im umfange der neuen methode liegt — erheblich stärker geltend.

Was nun die erlernung der englischen orthographie betrifft, so zeigte sich, dass auch bei diesem umfassenderen versuche Passy's und meine früheren erfahrungen sich von neuem bestätigten: die schüler eigneten sich dieselbe durch unmittelbare aufnahme in das gedächtniss an, ohne dass ich mich deswegen genöthigt sah, eine einzige methodische massregel *ad hoc* zu ergreifen.

Formenlehre und gebrauch der fürwörter übte ich in der bekannten synthetischen weise ein, indem ich einfach alle bisher vorgekommenen flexionsformen bzw. gebrauchsfälle den schülern in systematischer ordnung zusammengestellt vorführte und demnächst die allgemeinen bildungs- und gebrauchsgesetze daraus ableitete.

Meine zeiteintheilung für dieses vierteljahr war die folgende:

woche 1—4 (dazu die 1. stunde von woche 5) verwandte ich auf die unmittelbare, von anderweitigen zielen nicht begleitete aneignung des 1. abschnittes der geschichte von *Robin Hood* (1⅓ druckseite);

woche 5—6 war der grammatischen ausnutzung des abschnittes 1 in bezug auf die flexion des verbums und des nomens gewidmet, während eine repetition des textes nebenher lief;

woche 7 und die erste hälfte von woche 8 benutzte ich, um die schüler wieder in unserem texte weiterzuführen, und zwar gelangte in diesen 6 unterrichtsstunden ziemlich 1 druckseite, nämlich 34 zeilen, zur einübung;

endlich woche 8 (zweite hälfte) bis woche 11 galt der grammatischen ausnutzung des bisherigen textes für das gebiet der fürwörter, woneben der text noch weiter bis zum schluss von abschnitt 2 geführt wurde (1 druckseite); doch war

letztere aufgabe bereits in der letzten stunde der 10. woche zu ende gebracht. —

Der leser, der nicht auf diesem gebiete selbst schon erfahrungen gesammelt hat, wird vor allen dingen aufschluss wünschen, wie sich die überführung zur orthographischen schreibweise vollzog.

Nun, zu nichts bedarf es geringerer didaktischer kunst als hierzu!

Sofort in der ersten stunde, dienstag den 11. oktober, begannen wir, und zwar verarbeiteten wir folgende zwei sätze: *The famous Robin Hood, whose real name was Robert Fitzooth, lived in the reigns of Henry the Second and Richard Coeur de Lion. He was born in the town of Locksley in Nottinghamshire, about the year 1160* (Gesenius, Elementarbuch, 11. aufl., s. 216 z. 1—4). Da hierneben ein theil der stunde auf eine historische skizze über das verhältniss der Normannen zur angelsächsischen bevölkerung verwandt wurde, so darf man den umfang des eingeübten textstückes gewiss als einen ganz achtenswerthen ansehn.

Unser verfahren bestand in folgendem: Die schüler hatten das buch mit dem text offen vor sich. Ich las ihnen nun einen theil des ersten satzes vor *(the famous Robin Hood)*, erklärte ihnen die bedeutung von *famous* [*people are called famous when they are known all over the world*] und schrieb ihnen die lautung *féiməs* an die tafel, hierbei allgemeines über das verhalten aller nebensilben im englischen berührend. Sodann empfahl ich ihnen, sich entweder mit bleistift fein die zeichen *éi* über das *a*, und *ə* über das *ou* in *famous* zu schreiben, oder sich das ganze wort, wie ich es angeschrieben, in ihr heftchen einzutragen. Den namen *R. H.* hatte ich schon vorher, bei gelegenheit meiner historischen skizze eingeübt, der artikel *the* (= *đə*) war ihnen bereits wohl bekannt. Jetzt sprach ich die vier worte noch einmal vor, 2—3 schüler sprachen sie sorgfältig nach, und ein vierter übersetzte sie. Hierauf konnten wir weiter gehn.

»*whose real name was Robert Fitzooth*« — Die bedeutung von *whose* sagte ich, diejenige von *real* wurde indirekt ermittelt [*don't you know? we had the word last summer, quite at the beginning, in the first lines about the earth*: »*its really round*«. *And after that, you learnt that adverbs are made by putting* »*-ly*« *at the end af the adjectives. So you see, if you take away the ending* »*-ly*« *from* »*really*«, *you have the adjective, and* »*real*« *is only the adjective of the adverb* »*really*«. *Now, who can say what* »*real*« *means?*], ebenso die von *name* [*it's quite a German word, just guess at it! read it in our usual German way!*], *was* war vom sommer her bekannt und *R. F.* ein eigenname. So fanden die schüler die übersetzung theilweise selbst und übten gleichzeitig während der mehrfachen erwähnung der neuen wörter deren aussprache ein. Indess schrieb ich zum überfluss noch phonetisch an die tafel: *hŭ^{a}z*, *ríəl*, *néím*, sodass jeder sich die betreffenden zeichen über den orthographischen text schreiben oder die ganze phonetische schreibung in sein heft eintragen konnte. War ein buchstabe der orthographischen schreibung werthlos, so liess ich das durch einen punkt darunter bezeichnen: *ẉhose*, *namę*.

ŭ^{a}z *éi*

»*lived in the reigns — Coeur de Lion*« — Hier sagte ich wohl, um rascher vorwärts zu kommen, die bedeutung von *lived*, während ich die von *reigns* wiederum umschrieb [*now, you see, we live under the reign of the Emperor William; the Russians — the people, you know, that live in St. Petersburg, in Moskau and so on — they live under the reign of the Czar Alexander; the English live under the reign of Queen Victoria etc. etc.; now you see, what* »*reign*« *is, do you not? — all right!*]; der rest waren eigennamen. Auch die bedeutung von *the Second* war leicht festzustellen.

Bei jedem neuen satzstücke aber verfuhr ich immer wieder so, dass ich zunächst die betreffende wortgruppe flüchtig vorlas, darauf das einzelne wort sorgfältig nach laut (anschrift an tafel) und bedeutung durchnahm, dann das ganze nochmals möglichst genau vortrug und es darnach von ein paar schülern wiederholen und übersetzen liess.

Auch hülfe zum verständniss der zahlreichen orthographischen eigenthümlichkeiten des englischen gab ich, indem ich beispielsweise darauf hinwies, dass *éi* in *famous* und *name* gleichmässig durch *a* bezeichnet wird. Ebenso stellte sich *year* leicht zu *real*, weiterhin *county* zu *about*, *deer* zu *meetings* etc.; ein andermal machte ich etwa darauf aufmerksam, dass das »stumme« *g* in *reign* nicht auffallender sei als das »stumme« *h* in deutsch »gehn« u. drgl. m.

Das sieht ja hier auf dem papiere sehr umständlich und zeitraubend aus. In wahrheit aber spielen sich solche erklärungen ausserordentlich rasch ab.

Nachdem ich nun so z. 1—4 (die obigen zwei sätze) durchgegangen hatte, war es die aufgabe der schüler, diesen text zu hause so durchzuüben, dass sie ihn in der nächsten stunde würden gut sowohl lesen wie übersetzen können, nachdem sie beides noch einmal von mir gehört hätten. Und hatten sie dies dann geleistet, so gab ich ihnen denselben text zu nochmaligem häuslichem studium auf mit der anforderung, dass sie sich nunmehr für die weiter darauffolgende stunde fähig machen sollten, ihn unter meinem diktat correct orthographisch an die tafel zu schreiben. Nach so vielen und gründlichen besprechungen machte ihnen diese aufgabe auch niemals irgendwelche schwierigkeit.

Erwähnen will ich aber hier gleich noch, dass ich schon nach wenigen wochen begann, die erste durchnahme eines neuen textes so auszuführen, dass ich ihn den schülern mündlich vortrug, während sie die bücher geschlossen hielten und so genöthigt wurden, mit voller spannung den klängen der rede zu lauschen. Die neuen worte schrieb ich dann nur in phonetischer form an die tafel, die schüler trugen sie so nebst bedeutung ein, und erst nachträglich öffneten sie die bücher, um daraus die orthographische darstellung der betreffenden worte kennen zu lernen.

Ebenso sei dies bemerkt, dass ich das treffliche lehrmittel des abfragens in englischer sprache (sprechübungen) bereits am ende der 2. woche auch für den orthographischen text aufnahm. Hierbei kann ich die bestimmte erklärung abgeben,

dass diese hör- und sprechübungen durch den eintritt der historischen schreibweise in den unterricht schlechterdings nicht, auch nicht vorübergehend, beeinträchtigt wurden: also auch in der hinsicht verursachte der übergang keine störung.

Von der anlegung eines vokabulars für den orthographischen text sah ich ab. Der grammatische zweck des im sommer ausgearbeiteten war jetzt erfüllt: die schüler waren deutlich und klar über die verschiedenen wortklassen bzw. -formen des textes orientirt. Und wenn es seiner zeit nothwendig erschien, die einzelnen worte, die dem gedächtniss eingeprägt werden sollten, vermittelst einzeichnung in das vokabular auch für das auge aus dem zusammenhang der sprechtakte herauszulösen, so fiel diese veranlassung bei anwendung eines von vornherein worttrennenden textes hinweg. Was aber die gedächtnissmässige aneignung der vokabeln angeht, so zeigte es sich bald, dass die sonstigen übungen für diesen zweck völlig ausreichten und die ausarbeitung eines vokabulars daher überflüssig war.

Ich kehre jetzt zurück zu meinem bericht über die art, wie sich die schüler in die orthographische schreibweise einlebten.

Aus dem oben mitgetheilten ergibt sich, dass während der ersten 4 wochen das unterrichtsprogramm jeder stunde folgende nummern enthielt:

1. die schüler lasen das in der letzten stunde neu durchgenommene stück sorgfältig vor, nachdem ich ihnen dasselbe jetzt nochmals vorgetragen hatte; ebenso gaben sie die übersetzung dazu, die ich ihnen indess auch öfters zuvor noch einmal wiederholte;
2. das vorhergehende stück wurde von ihnen orthographisch an die tafel geschrieben;
3. fragen, die ich ihnen über dieses wie zumeist auch über das weiter vorhergehende stellte, wurden von ihnen mündlich beantwortet (beides auf englisch);
4. endlich wurde ein neues textstück von mir durchgegangen und eingeübt.

Mit jedem einzelnen textstück aber war der schüler genöthigt sich mindestens 5mal ernstlich zu befassen:

a. bei der ersten durchnahme desselben durch mich in der klasse (s. o. s. 47—49 ff.) hatte er seine ganze aufmerksamkeit darauf zu concentriren;

b. demnächst musste er die lautung und bedeutung (übersetzung) desselben zu hause wiederholen;

c. über den erfolg dieser häuslichen repetition hatte er sich in der nächstfolgenden unterrichtsstunde entweder selbst auszuweisen oder er hatte die gleiche leistung anderer zu controlliren;

d. nunmehr nahm er dasselbe zu hause nochmals vor, um sich insbesondere die orthographische schreibweise genau einzuprägen;

e. und auch hierüber erfolgte wieder regelmässig eine prüfung in der klasse (dritte stunde), an der er direkt oder indirekt betheiligt wurde; denn jetzt mussten die schüler den text unter meinem diktat orthographisch an die tafel schreiben*).

Man wird mir hiernach auf das wort glauben, wenn ich sage, dass bei der unter e. angegebenen prüfung die schüler sich fast durchweg im sicheren besitz der orthographischen fassung des textes erwiesen.

Um indess hierüber bleibende und unzweideutige urkunden zu erhalten, liess ich die klasse in der ersten stunde der 2. und 3. woche ein diktat schreiben: das erste mal über zeile 1—7, das zweite mal über zeile 15—21 (Ges. Elem.-buch 11. aufl. s. 216). Und zwar setzte ich die schüler bereits in der vorhergehenden stunde in kenntniss, dass sie über die angegebenen stellen ein diktat zu liefern haben würden. Sie erhielten aus dieser mittheilung natürlich einen starken antrieb zu nochmaliger häuslicher wiederholung.

---

*) Sehr nahe kann einem leser der gedanke liegen, dass diese 5fache wiederholung desselben stückes die schüler langweilen müsse. Ich kann aber auf das allerbestimmteste das gegentheil versichern. Nie hat eine klasse lebhafter an allen unterrichtsübungen theilgenommen.

Das ergebniss war folgendes: die 20 schüler meiner untertertia machten im I. diktat 22, und im II. diktat 30 fehler. In der alphabetisch angeordneten censurenliste vertheilten sich diese fehler in folgender weise auf die einzelnen schüler: diktat I. 1, 1, 0, 0, 1, 2, 0, 2, 0, 0 0, 3, 4, 1, 0, 3, 0, 3, 1, 0.— diktat II. 3, 1, 0, 0, 1, 0, 0, 2, 4, 1, 2, 4, 1, 0, 1, 1, 2, 4, 0, 3.

Jeder fachgenosse wird mir zugeben, dass es nicht möglich ist, eine klasse, die man von vornherein an orthographische texte herantreten lässt, schon in der 2. und 3. woche zu solcher sicherheit in der orthographie zu führen. Ebensowenig glaube ich, dass irgend eine »orthographische« klasse meine »phonetische« klasse zu beginn des 2. halbjahrs an sicherheit im diktatschreiben noch übertreffen sollte. Brauchbares material zur vergleichung meiner eigenen früheren »orthographischen« klassen liegt mir leider nicht vor.

Nachdem mir so die beiden diktate den beweis geliefert hatten, dass bei anwendung meines oben geschilderten verfahrens der übergang von der phonetischen zur orthographischen schreibung überhaupt keine schwierigkeiten irgendwelcher art bereite, habe ich mich von da ab um diesen theil meiner lehraufgabe gar nicht wieder gekümmert. Er gelangte ohne jedes zuthun meinerseits zu vollauf befriedigender lösung. Alle schriftlichen arbeiten dieser klasse zeigen bis heute (mai 1888) eine so erfreuliche sicherheit in der orthographie, als man sie sich nur immer wünschen kann.

Ihrer anlage nach bestanden aber diese schriftlichen arbeiten einfach in schriftlicher fixirung der schon seit dem ersten sommerquartal geübten mündlichen sprechübungen. Wie ich in den 3 übrigen stunden der woche jedes mal über einen bestimmten abschnitt 4– 6 mündliche fragen stellte, die mir mündlich zu beantworten waren, so that ich auch am »extemporale«-tage: ich richtete ebenfalls eine anzahl englische fragen über ein gewisses textstück an meine schüler (meist nur 4 fragen, für mehr war nicht zeit), diesmal aber mussten sie dieselben der reihe nach, wie ich sie diktirte, in ihr extemporalienheft eintragen. Thaten sie das ohne fehler, so konnte ich die blosse orthographische niederschrift des gehörten schon als eine recht

hübsche leistung anerkennen. Nun kam aber noch die schriftliche beantwortung der diktirten fragen hinzu, an stelle der sonstigen mündlichen antworten. Sie bot eine weitere gelegenheit, feste kenntniss der orthographie zu bekunden. Da die fragen sich vorerst meist treu an den text anschlossen, so legte überdies eine richtige antwort zugleich zeugniss ab von gutem gedächtniss oder grossem fleiss. In dem masse aber, als die fragen aufhörten, sich streng auf einen bestimmten satz im texte zu beziehen, sondern allgemeiner wurden und sich auf eine reihe von sätzen nach einander bezogen, sodass sie der schüler schon aus zeitmangel nicht einfach durch gedächtnissmässige niederschrift des auswendig gelernten textes beantworten konnte — in demselben masse ward letzterer genöthigt, seine antworten mit einer erst schüchtern, dann aber rasch und bewusst zunehmenden selbständigkeit abzufassen. Allmälich bezeichnete ich auch das gebiet, auf welches die extemporale-fragen sich beziehen sollten, immer allgemeiner (½ seite und mehr), sodass ein vollständiges auswendiglernen für die mehrzahl der schüler an sich ausgeschlossen war. Das letzte extemporale dieses quartals (montag d. 19. december) bezog sich überhaupt nicht auf unsere lektüre, sondern auf einen kurz vorher stattgefundenen verunglückten schulspaziergang, den ich mehrfach mit der klasse besprochen hatte — denn dergleichen erlaubte bereits der mittlerweile ansehnlich gewachsene englische wortschatz — und über den ich ihnen nun eine anzahl fragen diktirte.

Nicht minder einfach stand es mit der grammatischen ausnutzung. In der 2. stunde der 5. woche (dienstag d. 8. nov.) liess ich aus abschnitt 1. von *Robin Hood* folgende formen nach der reihenfolge ihres auftretens im text zusammenstellen:

infinit.	past.	part. past.	gerund.
to shift	*lived*	*persuaded*	*thrashing*
to summon	*formed*	*armed*	
to serve	*reached*	*disposed*	
to cross	*appeared*	*waded*	
to manage	*seemed*	*served*	
to join	*laughed*	*ducked*	

past.	part. past.
proposed	*delighted*
pitched	*rechristened*
wanted	*broached*
admired	*changed*
insisted	

Bei nochmaligem sorgfältigem vorsprechen meinerseits erkannten die schüler leicht, dass die flexionsendung am vollständigsten enthalten war in *wanted*, *insisted*, *persuaded*, *waded*, *delighted* (nämlich: *-əd*). Wenigstens der ton war noch mit dem schlusskonsonanten verbunden in: *lived*, *formed*, *appeared*, *seemed* etc. (also *-d*). Auch dieser aber fiel weg in: *reached*, *laughed*, *pitched*, *ducked*, *broached* (tonloses *-t*). Nunmehr war es sehr leicht, nach diesen mustern zu den infinitiven *to shift*, *to summon* und *to cross* die entsprechenden formen (auf *-əd*, *-d* oder *-t*) zu finden.

Mit vollem bewusstsein aber nahm ich hier wie auch in den anderen fällen die lautung der flexionsformen zum ausgangspunkte: die vorstellung von der sprache als einer akustischen erscheinung sollte in den schülern immer und immer wieder erweckt werden und ihnen so allmählich in fleisch und blut übergehn.

Erst an zweiter stelle berücksichtigte ich die schreibung der formen: an *to form*, *to reach*, *to appear*, *to seem* etc. werden die buchstaben *-ed* gehängt, an *to live*, *to propose*, *to admire*, *to persuade* etc. nur *-d*. So waren auch die schreibformen zu *to shift*, *to summon* einerseits, *to serve*, *to manage* andrerseits ohne weiteres festzustellen.

Zu einer verwirrung hat die behandlung der phonetischen und der orthographischen formen in unmittelbarer aufeinanderfolge schlechterdings nicht geführt.

Aehnlich verfuhr ich bezüglich der pluralbildung mit *-əz*, *-z* und *-s* (daneben die unregelmässigen formen *men* und *feet*).

Alle hierhergehörigen verbal- und nominalformen aber wurden mündlich und an der tafel eingeübt, sodass ich zu beginn der 7. woche (montag d. 21. nov.) ein extemporale über

dieselben konnte schreiben lassen, welches zu einem sehr befriedigenden erfolge führte.

Was die unregelmässigen verba betrifft, so hatte ich mit deren zusammenstellung bezw. der zusammenstellung ihrer formen — natürlich immer unter anschluss an die lektüre — schon in der 3. woche den anfang gemacht. Nach und nach vermehrte sich ihre anzahl, ich wiederholte sie regelmässig, sei es mündlich, sei es an der tafel, und begann von der 5. woche ab, einem jeden der wöchentlichen extemporalien 3—5 unregelmässige verba vorauszuschicken, zu denen die schüler die stammformen anzugeben hatten. Am schluss des jahres waren dieselben durchaus sicher auf diesem gebiete.

In der zweiten hälfte der 8. woche wandte ich mich den pronominibus zu.

Die streng induktive methode hätte ja wohl hier wie im vorhergehenden erfordert, dass ich die schüler selbst hätte, unter meiner leitung, die sämtlichen hierhergehörigen belege in von ihnen zu findende kategorien zusammenstellen lassen. Allein um der zeitersparniss willen und weil ich glaubte, den schülern damit keine sonderlich werthvolle gelegenheit zur »geistesgymnastik« zu entziehen, zog ich vor, die aufstossenden fürwörter meinerseits zusammenzuordnen. Darauf diktirte ich sie den schülern, säuberlich geordnet, in das übliche heft, und gleichzeitig besprach ich mit ihnen die wichtigsten regeln und unterscheidungen betreffs ihres gebrauchs. Diese eintragungen und die anschliessenden regeln wurden nun immer und immer wieder repetirt, bis alles fest sass. Besondere aufmerksamkeit erfuhren in diesem quartal die interrogativen fürwörter in den sprechübungen, da ich dieselben ja fortwährend bei meinen fragen zur anwendung brachte: und zwar übte ich dieselben an zahlreichen beispielen ein, die ich dem meine schüler unmittelbar fesselnden ideenkreise des oben von mir erwähnten verunglückten schulspazierganges entnahm. Im folgenden quartal und im beginn des 2. schuljahrs sind dann die belegsätze zu den pronominibus immer neuen wiederholungen unterworfen worden.

2. Repetition des sommerpensums. Aneignung und einübung weiterer texte. Repetition des grammatischen pensums. Hör- und sprechübungen sowie schriftliche arbeiten werden freier.

(11 wochen, 7. januar — 24. märz.)

Auch dieses quartal war den beiden schon für das vorhergehende geltenden aufgaben gewidmet: a) aneignung der englischen sprache, b) aneignung des vorschriftsmässigen grammatischen pensums.

Hierzu will ich noch bemerken, dass allerdings b) mir durch unseren lehrplan auferlegt war, dass ich aber gleichzeitig diesen theil der klassenarbeit als eine nothwendige ergänzung des unter a) bezeichneten ansehe, oder vielmehr als einen integrirenden theil desselben.

Das verhältniss ist nämlich dies: Der amtliche unterrichtsplan verlangt vor allem und im wesentlichen nur aneignung der fremdsprachlichen grammatik (b), und das ist ein ziel, welches sich recht bequem ohne aneignung der fremden sprache, sei es in weiterem, sei es in engerem umfange erreichen lässt. Die unter uns sprachlehrern aufgekommene neuere richtung fordert aber in erster linie, ja ausschliesslich vielmehr aneignung der fremden sprache in der durch die stundenzahl ermöglichten ausdehnung. Dass dieses ziel sich thatsächlich ohne jede zuhülfenahme der grammatik erreichen lässt, ist sicher: die erlernung der muttersprache durch das kind zeigt uns das alle tage. Allein, wollten wir wirklich den (un-) methodischen weg der kinderstube bzw. des bonnenunterrichts einschlagen, dann würden wir, um ein thatsächlich recht geringfügiges ergebniss zu erreichen, einen ganz unverhältnissmässig grossen aufwand an zeit nöthig haben. Wir müssen darum lieber nach möglichst vielen und möglichst geeigneten mnemotechnischen hülfsmitteln suchen, um uns oder unseren schülern innerhalb einer kurz bemessenen zeit recht viel von dem ganzen gedächtnissstoff der sprache aneignen zu können. Der collectivname für solche mnemotechnische mittel und

mittelchen ist nun eben: grammatik. Da aber der ausdruck »grammatik« auch dem gebiete der sprachforschung angehört und dort etwas ganz anderes bedeutet als in der schule, so wäre es wohl besser, wir sprächen anstatt von »grammatischen« von »mnemotechnischen« übungen und bezeichneten unsere grammatiken lieber als »mnemotechnische hülfsbücher«. Indessen will ich mit der neuerung hier nicht den anfang machen. Ich sage also: es ist ein arges missverständniss zu glauben, die reformer wollten die grammatik abschaffen. Sie ist vielmehr auch für uns von grossem didaktischen werthe; nur beschränken wir sie auf denjenigen umfang, der durch das alleinige ziel des sprachunterrichts, erlernung der sprache, bedingt ist, und bestimmen ihren werth bloss nach den diensten, welche sie bei verfolg dieses letzteren leistet.

Hiernach wird man verstehn, dass mir, indem ich strebte, meine schüler zur unmittelbaren erfassung der englischen sprache anzuleiten, die amtliche vorschrift, ihnen ein gewisses grammatisches pensum beizubringen, keineswegs eine fremdartige, hemmende aufgabe war, die ich, wenn anders ich die hände frei gehabt hätte, ohne weiteres bei seite geworfen haben würde. Die sache steht vielmehr so, dass ich, auch wenn ich im genusse vollständigster unterrichtsfreiheit gewesen wäre, die grammatik doch genau so behandelt haben würde, wie bisher geschildert worden ist und aus dem folgenden noch weiter hervorgehen wird.

Die 11 wochen dieses schlussquartals theilte ich nun in der weise ein, dass ich 2½ wochen zu beginn und 2 wochen zu ende auf repetitionen verwandte, die zwischenliegenden 6½ wochen aber (mit reichlich 1 woche unterbrechung) der aneignung neuen textes widmete.

a. Wiederholung des sommerpensums sowie des im ersten winterquartal gewonnenen grammatischen stoffes (2½ woche).

Es war bereits ein recht mannigfaltiger lehrstoff, der sich in diesen drei vierteljahren angesammelt hatte. Und so waren jetzt nach und neben einander von neuem durchzunehmen:

{ Das vokal- und das konsonantenschema,
Sweet, Elementarbuch, abschnitt 1—4,
die karte von London *(Jubilee Procession)*,
{ die formenlehre*) des nomens und verbums (unregeln. verba),
die fürwörter, besonders die pron. relativa und indefinita.

Etwas bemerkenswerthes ist über diese repetitionen nicht zu sagen, ausser dass, nachdem am schluss des vorigen vierteljahrs die interrogativen fürwörter besonders eingehend behandelt worden waren (s. o. s. 55), jetzt vorzugsweise sorgfalt auf die pronomina relativa und daneben die wichtigsten pronomina indefinita verwendet wurde.

Ueber die art dieser übungen bemerke ich folgendes.

Oben schon wurde gesagt, dass ich sorgsam bestrebt war, in dem masse, als die fortschritte der schüler sich beschleunigten, das deutsche aus dem unterricht zu verbannen. Das gilt auch vom grammatischen gebiete. Insbesondere bereitete es keinerlei schwierigkeit, beispielshalber den unterschied der relativa *who* und *which* mit wenig englischen worten klar zu machen: »*who*« *is to be used when you speak of persons, and* »*which*« *when you speak of things.* Ich weiss sehr wohl, dass kritiker alten stils die »verschwommene allgemeinheit und unklarheit« dieser fassung lebhaft tadeln würden. Indess bin ich für meine person zu der einsicht gelangt, dass der lehrer, wenn er seinen regeln praktische wirkungskraft im kopfe der schüler sichern will, gut thut, sich im ausdrucke möglichst der schlichten alltagsrede der letzteren zu nähern; strebt er dagegen einer haarscharf logischen darstellungsweise zu, die vor den augen der üblichen kritik bestehen soll, dann kann er wohl erreichen, dass seine schüler solche fein zugespitzte regeln auswendig lernen, aber er wird nur in einer sehr beschränkten ausdehnung bewirken, dass sie wirklich damit arbeiten.

---

*) Bezüglich der orthographie bringe ich die bemerkung von s. 52 in erinnerung, dass deren aneignung sich ohne jedes zuthun meinerseits von selbst und mit sicherheit vollzog.

Das material, welches die grundlage dieser übungen über die pronomina relativa bildete (nämlich belege aus unseren texten), war ein sehr beschränktes: 3 sätze, die mit *who* eingeleitet waren (dazu 1 satz mit *whoever*), 1 satz mit *whose* und 1 satz mit *which*. Es konnte darum ohne selbsttäuschung nicht an eine induktive ableitung der regeln durch die schüler aus so wenigen beispielen gedacht werden. Somit blieb mir nichts übrig, als ihnen dieselben dogmatisch in der obigen form mitzutheilen.

Hiernach aber wurden wenigstens die deutschen beispiele, an denen die regel zur einübung gelangte, dem wohlbekannten ideen- und wortkreise unserer lektüre entnommen. Solche sätze bereitete ich natürlich zu hause vor, sodass ich in der lage wäre, meinem tagebuche eine ziemlich reiche auswahl zu entnehmen; doch mögen folgende proben genügen: *Robin Hood's uncle, who was very rich, left his property to the church; the sheriff, who wished to drive a good bargain with him, asked him etc.; he came to a bridge which led over a brook (which the monks of Fountain Abbey had made); R. H. sold the meat which he had carried in his basket etc. etc.*

Leider war es nicht zu umgehen, dass ich diese sätze meinen schülern zunächst in deutscher gestalt bot, sie also übersetzen liess. Nichts wird aber leichter sein, sobald sich erst die unterrichtsmittel für die neue methode mehren, als solche übungen auch unter ausschluss des deutschen anzustellen. Der herausgeber braucht nur ebensolche sätze englisch abzudrucken, die stelle für das einzuübende pronomen jedoch leer zu lassen: aufgabe der schüler wird es dann sein, letzteres richtig (sei es mündlich, sei es schriftlich) zu ergänzen. In unserem muttersprachlichen elementarunterricht ist dieses einfache verfahren längst wohl erprobt.

Ganz analog wurden die unbestimmten fürwörter u. a. behandelt.

b. Aneignung weiteren textes (3½ woche und 1½ woche, dazwischen 1 woche und 1 stunde für wiederholung und einübung des vorhergehenden textes, zusammen knapp 6½ woche).

Ueber die steigende aufnahmefähigkeit der schüler, soweit der quantitative gesichtspunkt gilt, geben folgende zahlen auskunft: nachdem ich im 3. quartal (michaelis — weihnachten) reichlich 4 wochen gebraucht hatte, um 1⅓ seite text zu erledigen, bedurfte ich jetzt (januar — februar) nur 3½ woche um mehr als 2 seiten text zu bewältigen, und anfang märz genügten 1½ woche zur durchnahme von nahezu 3 seiten (es fehlten nur 6 zeilen an diesem masse). In dem erstgenannten zeitraume wurde nämlich abschnitt 3 und 4 der geschichte von *Robin Hood* einstudiert, im zweiten abschnitt 1 der geschichte von *Macbeth*.

Meine methode bei der einübung dieser texte war natürlich wiederum die bereits mehrfach skizzierte, und ich habe kaum etwas weiteres hinzuzufügen, als dass der erheblich vermehrte vokabelschatz meiner schüler es mir immer leichter machte, neue vokabeln ihnen nicht durch übersetzung ins deutsche, sondern durch englische umschreibung (angabe des entgegengesetzten begriffs u. s. w.) verständlich zu machen. Aber freilich hielt ich es doch zur zeit noch für zweckmässig, die schüler mir den von ihnen an der hand meiner englischen angaben errathenen begriff nachträglich deutsch nennen zu lassen. Sie hatten so wie so eine neigung dazu. Später jedoch ist das im wesentlichen weggefallen.

Der grund, weshalb ich nach abschluss der geschichte von *Robin Hood* eine pause (von reichlich einer woche) einlegte, ehe ich zu der folgenden erzählung *(Macbeth)* weiterging, war der, dass ich den in den letzten wochen angesammelten ziemlich umfänglichen gedächtnissstoff vorerst gewissermaßen »sich setzen« lassen wollte. Der schüler kann eine ununterbrochene aufnahme neuer vokabeln und vorstellungen nicht vertragen; rückblicke sind in gewissen absätzen nöthig. So wiederholte ich denn in dieser zeit nicht nur abschnitt 3 und 4, sondern auch den älteren abschnitt 2 (der erste sass noch so fest, dass eine wiederholung desselben nicht nöthig war), und zwar geschah dies in der art, dass ich immer je ½—1 seite zur repetition aufgab und diese dann englisch abfragte.

Wie ich aber bereits im sommer es mir zur aufgabe gemacht hatte, den vokabelschatz der schüler aus dem zusammenhange der jeweiligen textstellen herauszulösen und ihn dadurch zu völlig freiem besitz zu gestalten, dass ich ihn auf anderweitige, zumal heimische verhältnisse übertrug, so verfuhr ich auch jetzt wieder in gleicher weise: nur konnte ich den vokabelschatz der gegenwärtigen texte (Gesenius I.) nicht wohl für hiesige, Reichenbacher dinge und vorgänge benutzen, sondern wurde durch die natur desselben auf frei erfundene schilderung und erzählung angewiesen.

Schon nach abschluss von abschnitt 3 (anfang februar) hatte ich einen versuch in dieser richtung gemacht. Der streich nämlich, den *R. II.* eines schönen markttages den fleischern von *Nottingham* spielte, gab mir die veranlassung an die hand, vermittelst der verfügbaren vokabeln meinen schülern eine ausführliche schilderung des marktplatzes von *N.* (mit skizze davon an der schwarzen tafel) zusammenzustellen. Sie hatten dieselbe sogar, nachdem ich sie ihnen zum zweiten male wiederholt hatte, in einem extemporale zu reproduciren gehabt, und die arbeit war recht befriedigend ausgefallen.

Jetzt nahm ich dieses unterrichtsmittel der umgruppirung des bisherigen vokabelschatzes zu völlig neuen ideenverbindungen in wesentlich erweitertem umfange auf. Und zwar schloss ich mich auch hier wieder an den inhalt unserer lektüre an. Einzelnen meiner schüler war schon mancherlei aus der geschichte von *R. II.* und Richard Löwenherz bekannt, und sie wollten nun wissen, was weiter mit einem jeden geworden wäre, wohin der könig gezogen sei, ob er damals gerade aus dem heiligen lande zurückgekommen wäre etc. Dieses mehrfach sich kund gebende interesse brachte mich auf den gedanken, meinen schülern einen bericht über *King R. and R. II.'s Journey to London* sowie über die politische lage des königs (seinen kreuzzug, seinen bruder Johann u. s. w.) zu erfinden, ihnen vorzutragen und durch mehrfache wiederholung mit ihnen einzuüben.

Mancher fachgenosse wird diese aufgabe geschickter lösen, als ich es gethan habe. Wenn ich daher im folgenden den

anfang der von mir abgefassten erzählung gebe, so geschieht das keineswegs, weil ich meinte, damit etwas mustergiltiges geleistet zu haben: ich glaube vielmehr nur, keine bessere illustration zu dem gesagten geben zu können, als auf diesem wege. Meine unter dem angegebenen titel vorgetragene erzählung begann nämlich wie folgt: *It was a very long journey (way) they had to make from Nottingham to London, and they passed through a great number of towns and villages. In every place they put up at the inn, because King R. did not like to show that he was the king: people should*) only take him for an abbot. So they held many a feast at these inns and many a barrel of ale was broached by them. But they drank also a good deal of wine etc. etc.*

Wer den text der geschichte von *R. II.* bei Gesenius zur hand hat, wird leicht erkennen, wie ich mich im vorstehenden getreulichst an den vokabelschatz dieses stückes angeschlossen habe. Das behindert natürlich den stil; der werth der übung wird aber durch etwaige mängel des letzteren kaum gemindert.

Meine schüler gingen sehr gern auf dieselbe ein, fassten rasch das vorgetragene, sodass nur hie und da ihrem verständniss durch wiederholung und erklärung (englisch) nachzuhelfen war, und zeigten bereits ein recht erfreuliches geschick, das gehörte ihrerseits wiederzuerzählen.

Nachdem so inhalt und wortschatz der geschichte von *R. II.* sicher festgelegt worden war, konnte ich ruhig die erzählung von *Macbeth* in angriff nehmen (1½ woche), mit der ich genau verfuhr wie vorher mit *R. II.*, nur dass mir später die zeit fehlte zu einer solchen umorganisation des sprachstoffes, wie ich sie soeben für *R. II.* schilderte.

c. Wiederholung der formenlehre und der fürwörter (während der 2 letzten wochen des schuljahrs).

Zu diesem abschliessenden theile meines unterrichts ist nicht viel mehr zu sagen, als dass er alles umfasste, was an gram-

---

*) Ich habe einige bedenken, ob *should* in diesem zusammenhange echt englisch ist. Jedenfalls aber verstanden es meine schüler rascher als etwa wendungen wie: *people were only to take him f. a. a.* oder *he wished people to take him only f. a. a.*

matischem stoff — so zu sagen »für den hausgebrauch« — auf einer elementaren stufe nöthig ist. In der that, spracherscheinungen, die auf 7⅓ druckseite solchen textes, wie wir ihn benutzten, nicht aufstossen, dürfen wohl für den schulunterricht zu den selteneren gezählt werden.

Zunächst nun lag mir daran, noch einmal prinzipiell die formen der frage und der verneinung durchzunehmen. Inhaltlich wurden die übungssätze dem gebiete unseres letzten textes *(Macbeth)* entlehnt. Noch aber fand ich auch auf dieser stufe keinen hinreichend bequemen weg, das übersetzen aus der muttersprache völlig zu umgehen. So legte ich denn beispielsweise meinen schülern den deutschen satz vor: *»marschierten die schottischen soldaten nach hause?«* und veranlasste sie, diesen in das englische zu übertragen. Jetzt jedoch war, nachdem wir an dem satze: *did the Scottish soldiers march home?* eine englische grundlage gewonnen hatten, für die feststellung der entsprechenden bejahenden oder verneinenden antwort eine heranziehung des deutschen nicht mehr nothwendig: *now, answer this question in the affirmative! — and in the negative!* Mehr war nicht erforderlich, um die schüler zu den sätzen: *the Scottish soldiers marched home, the Scottish soldiers did not march home* zu führen. Beispiele weiterer dreitheiliger übungen dieser art waren:

did the Danes carry away spoil and plunder to their ships?
the Danes carried away (much) spoil and plunder.
the Danes did not carry away (much) spoil and plunder.

did King Duncan hear of Macbeth's great victory?
yes, Sir, he heard of Macbeth's great victory.
no, Sir, he did not hear of Macbeth's great victory.

Die einübung der formen für frage, bejahung und verneinung an demselben satze empfiehlt sich didaktisch in hohem grade; ich habe darum die vorstehende grössere anzahl von beispielen auch nur hierher gesetzt, um so möglichst wirksam auf diesen punkt aufmerksam zu machen.

Was die formenlehre betrifft, so konnte ich mich jetzt des erfolges erfreuen, dass meine schüler vor der fülle an annützem plunder, wie ihn Gesenius' Elementarbuch noch so vielfach bietet, bewahrt worden waren, alles nöthige aber in sicherem besitz hatten. So genügten beispielshalber von anormalen pluralbildungen die uns im text aufgestossenen formen: *men*, *women*, *feet*, *children* vollkommen (*pence* ist schon von den briefmarken her bekannt).

Die regeln über das flexivische *-s*, über den wechsel von *y* und *i (ie)*, über die verdoppelung der endkonsonanten in der flexion u. a. m. waren s. z. nach Vietor's manier für nomen und verbum gemeinschaftlich besprochen worden. Indess hielt ich es jetzt aus verschiedenen gründen für angemessen, artikel, substantivum, adjektivum, adverbium und verbum in säuberlicher trennung nach einander durchzunehmen. Den schülern aber, die in allen diesen dingen festen boden unter den füssen fühlten, machte die wiederholung grosse freude, und mit regem eifer brachten sie selbst frei aus dem kopfe zu jedem falle eine menge belegende vokabeln aus dem text herbei — mehr als mir selbst einfielen. Was das verbum betrifft, so geschah es eigentlich jetzt zum ersten male, dass ich die vollständigen paradigmata der einfachen zeiten mit allen personen aufsagen (»herleiern«) liess. Dieselben an den anfang der spracherlernung zu stellen, wie es in den bisherigen grammatiken geschah, ist entschieden didaktisch verkehrt. Uebrigens liess ich, um auch jetzt noch möglichst einem mechanischen herplappern vorzubeugen, alle paradigmen im satzzusammenhange aufsagen, also beispielsweise: *I wished to cross the bridge, you wished to cross the bridge, he wished to cross the bridge etc.* Bezüglich der zusammengesetzten formen bin ich Tobler's meinung, dass alles »periphrastische« eine stelle in der formenlehre nicht verdient.

Auch die paradigmen der fürwörter übte ich gern in ganzen sätzen ein, z. b.: *I forgot my book, you forgot your book, he forgot his book etc.* Der unterschied im gebrauch von *any* und *some* wurde in correspondirenden frage- und antwortsätzen

(letztere z. th. in bejahende und verneinende zerfallend) durchgenommen (vgl. oben s. 64).

Die gegenstände der schriftlichen arbeiten, von denen einer jeden 5 unregelmässige verba behufs angabe der stammformen vorausgeschickt wurden, waren folgende: 1. pronomina relativa und indefinita (einzelsätze); 2. formenlehre und beantwortung allgemeiner fragen über unseren text (*R. H.* abschnitt 1); 3. diktat (*R. H.* abschnitt 2, schluss); 4. *The Market Place of Nottingham* (wiedererzählung einer von mir vorgetragenen schilderung s. o. s. 61); 5. *Little John tells his friends how he first met with Robin Hood* (umgestaltung unseres textes über *R. H.*, abschnitt 1); 6. frage, aussage, verneinung (einzelsätze); 7. *Invasion of Fife by the Danes* (freie wiedererzählung nach unserem text über *Macbeth*); 8. formenlehre (einzelformen), pronomina (einzelsätze) und »*What I know about Macbeth*« (freie wiedererzählung, kürzend).

Was den mündlichen gebrauch des englischen betrifft, so suchte ich, wie bemerkt, das deutsche immer mehr aus dem unterricht auszuschliessen. Die schüler antworteten (und zwar immer recht rasch und fliessend) über den englischen text auf englisch, ganz wie sie in den unteren klassen im deutschen unterricht zu antworten haben. Bei der rückgabe der arbeiten bediente ich mich gleichfalls fast ausnahmslos des englischen. Ebenso nahm ich gern die gelegenheit war, allerhand aufträge (bezüglich der fenster und rouleaux, der tafel und kreide, ordnung auf den bänken, dienstleistungen des schuldieners u. ä.) auf englisch zu geben. Besondere freude machte es den schülern, wenn ich den einen oder andern einmal mit einer weisung von mir nach meiner wohnung schickte, um dort eine bestellung auszurichten, ein gewisses buch von einer genau bezeichneten stelle zu holen u. ä. Sie fühlten, dass es eine ganz hübsche leistung war, wenn sie mich bei einer solchen gelegenheit richtig verstanden und sich des auftrags mit sicherheit entledigten.

So kam es, dass die schüler mir auch gern über allerhand vorkommnisse und übelstände in der klasse auf englisch be-

richteten, mich auf der strasse, besonders auf den schulwegen englisch anredeten u. s. w. Freilich war bei solchen gelegenheiten ihre gewandtheit im mündlichen ausdruck noch eine ziemlich beschränkte, aber ich sah es immerhin als einen wichtigen erfolg an, dass sie gern und aus eigenem antriebe englisch redeten, während man sonst selbst den primaner nur mit grösster mühe zum hervorstoltern einiger englischen worte bringt.

Rückblick.

Ich stehe jetzt am schluss des berichtes über meinen unterricht mit dieser klasse im schuljahre 1887/88.

Sicher wird sich der leser bereits selbst aus dem vorhergehenden ein urtheil nicht nur über die art, sondern auch über den werth der »neuen methode« des sprachunterrichts gebildet haben. Er wird aber auch von mir ein gesamturtheil über den vorstehend geschilderten unterrichtsgang dieses jahres zu hören wünschen.

Und da gewährt es mir denn eine begreifliche genugthuung, hier die bestimmte erklärung abgeben zu können, dass weder im verlauf dieses schuljahrs noch am schluss desselben mein glaube an die zweckmässigkeit und vortrefflichkeit der neuen methode je auch nur für einen augenblick erschüttert worden ist. Ja, ich halte es geradezu für unmöglich, dass irgend jemand — ob zweifler oder gegner — ein jahr lang regelmässig von dieser neuen art des unterrichtsbetriebes sollte persönliche kenntniss nehmen können, ohne sich am schluss desselben rückhaltslos zu der von uns reformern ausgegebenen losung von der unmittelbaren und allseitigen spracherlernung zu bekennen. Wir befinden uns jetzt in der lage, von theoretischer beweisführung den vertretern der alten weise gegenüber absehn und mit so vielen neuerern, die man nachmals hoch gepriesen hat, aus-

rufen zu können: kommt und seht und glaubt — an unseren früchten mögt ihr uns erkennen!

Ich bin aber keineswegs so unbescheiden, dieses stolze gefühl des sieges einer grossen und guten sache lediglich aus meiner persönlichen erfahrung abzuleiten: Passy, Western, Kühn, Walter, Quiehl, Fetter und eine namhafte zahl ihrer freunde haben die gleichen schönen erfolge erzielt!

Als die erfolge speziell der von mir geleiteten klasse kann ich aber im wesentlichen die nachstehenden bezeichnen. Vor allem gelang es mir ohne mühe noch härte oder überanstrengung, fast die ganze klasse (20 sch.) im unterricht mitzuführen. Nur ein einziger erhielt an ostern 1888 die censur 4, und nur bei dreien ward die censur 3 unter einigen bedenken gegeben, wogegen acht die censur 2 erhielten und einer die censur 1. Begründet ist dieses gute ergebniss aber m. e. lediglich darin, dass meine auf das gedächtnissmässige erfassen abzielende methode weit mehr der geistigen natur der schüler entsprochen hatte als die alte unterrichtsweise, welche vergeblich sich damit abmüht, die schüler bei der erlernung einer sprache auf den weg des logischen erfassens zu drängen.

Wie weit waren aber weiterhin diese so beurtheilten schüler nach ablauf des ersten schuljahrs in der aneignung des englischen gekommen? Nun, erstens besassen sie einen vokabelschatz von recht achtenswerthem umfange, und zwar waren sie dieser vokabeln gleich sicher, ob sie sie nun im mannigfaltigen zusammenhange gesprochener rede hörten oder gedruckt vor sich sahen oder selbst mündlich bzw. schriftlich zu gebrauchen hatten. Innerhalb des gebietes dieses sprachstoffes verstanden sie gesprochene und gedruckte rede sicher und meist augenblicklich, auch nicht etwa nur im besonderen zusammenhange der klassentexte, sondern ebenso gut in beliebiger freier rede jedes inhalts. Ihre schriftlichen wiedererzählungen führten sie rasch und ziemlich fehlerfrei aus, mündliche antworten gaben sie schnell und fliessend ab, und bereits begannen sie, aus eigener initiative englische fragen zu stellen oder englische mittheilungen zu machen. Besonders aber muss hervorgehoben werden, dass ihnen im vorlesen wie

antworten und erzählen jenes gehackte, stossweise, zögernde, jeden augenblick durch reflexionen über den zu wählenden ausdruck unterbrochene sprechen, das noch in prima für die nach alter methode unterrichteten so charakteristisch ist, völlig fremd war. Sie sprachen wirklich annähernd in der wortverschmelzenden weise, wie sie Sweet in seinem Elementarbuch darstellt.

Das grammatische klassenpensum hatten sie sich gleichzeitig mit sicherheit angeeignet.

Schön und hocherfreulich aber wie diese didaktischen ergebnisse der neuen methode sein mögen: höher fast noch möchte ich ihre allgemeinen pädagogischen vorzüge schätzen. Der zustand einer nach ihrer weise unterrichteten klasse unterscheidet sich von dem einer klasse, die im alten, grammatischen stile unterrichtet wird, wie tag und nacht, wie licht und schatten. Besonders schlagend trat mir das entgegen, als ich herrn O. Jespersen, der mir im märz d. j. die freude machte, meinen unterricht zu besuchen, aus der hier geschilderten klasse in die gleichfalls von mir, aber nach alter methode unterrichtete IIIA (englisch) führte, und später in der öffentlichen osterprüfung, als auf meine prüfung der IIIB (englisch) eine anderweitige fremdsprachliche prüfung folgte: man muss zeugen beim unterricht haben, um sich charakteristischer erscheinungen desselben recht lebhaft bewusst zu werden.

Die sachlage ist nämlich diese. Bei anwendung der grammatischen methode, welche vorwiegend mit dem verstande arbeitet, sieht sich der lehrer, falls anders er nicht hart oder ungerecht werden will, sehr oft genöthigt, mit einem einzelnen schüler, ob der nun aus dem deutschen oder in das deutsche übersetzen, eine grammatische regel aufsagen oder eine solche anwenden soll, sich unverhältnissmässig lange aufzuhalten: er kann ja das richtige wohl noch finden, wenn auch nicht so schnell, und man soll ihm die gelegenheit dazu nicht abschneiden! Mittlerweile aber träumt die übrige klasse, sieht leer ins buch oder zum fenster hinaus und gewährt jedenfalls äusserlich den anschein einer gewissen mattigkeit, langenweile und theilnahmlosigkeit.

Ganz anders bei dem hier geschilderten verfahren. Das, was vorzugsweise der grammatisch unterrichteten klasse den anstrich des schläfrigen und lahmen verleiht, nämlich das übersetzen aus einer sprache in die andere, erfährt im »neuen sprachunterricht« von stufe zu stufe immer stärkere einschränkung, bis es völlig wegfallen kann. Dagegen wird hier die gesamte lehrweise beherrscht durch die unterrichtsform der frage und antwort, die in dieser, schlag auf schlag sich bewegenden lebendigkeit bei anwendung der alten methode nur in den unterklassen erreicht werden kann, wenn es sich nämlich dort um abhören von vokabeln und formen handelt, aber auch hier schon zumeist vom übersetzen verdrängt wird und in den mittel- und oberklassen unmöglich ist. Und da meine schüler unbedingt an schnelles, fliessendes antworten gewöhnt sind, so brauche ich dem einzelnen, wenn ich ihn frage, auch nicht gnadenfrist auf gnadenfrist zu gewähren, ob er wohl noch das rechte findet: nein, entweder leistet ihm sein gedächtniss rasch das geforderte, und dann antwortet er schnell und glatt, oder er erinnert sich nicht mehr, und dann gehe ich ohne aufenthalt zu einem anderen weiter — auf nachdenken habe ich nicht zu warten.

Dazu kommt aber wohl noch ein sittliches moment: ganz zweifellos nämlich bereitet diese art unterricht den schülern, die jeden augenblick empfinden, dass sie wirklich die sprache selber und nicht nur ihre grammatik erlernen, aufrichtiges und lebhaftes vergnügen. Ueberdies tritt das gedruckte buch nur ganz vorübergehend zwischen lehrer und schüler: fast unausgesetzt wendet er die rede an die gesamte klasse, und sein beständig auf die schüler gerichtetes auge lenkt zwingend wieder deren augen auf ihn selbst zurück. So befindet er sich mit seinen schülern in ununterbrochener lebendigster wechselwirkung. Seinen erklärungen folgt ein jeder mit gespanntheit, denn merkt er nicht auf, so hat er kein buch, das ihm das in der klasse verträumte zu hause nachträglich an die hand gäbe; auf seine fragen aber bietet sich immer ein ganz erheblicher theil der klasse zur antwort an, wäre es auch nur um des vergnügens willen, etwas auf englisch sagen zu können.

Nun wird indess vielleicht jemand sprechen: »ja, das ist aber eine ganz unerhörte überanstrengung des lehrers und der schüler!« In gewissem sinne könnte er wirklich recht haben. Allein andrerseits, das alte wort »was man mit liebe thut u. s. w.« hat wirklich einen hohen pädagogischen werth. Gewiss, diese hier geschilderte klasse, welche ich nach III A weiter geführt habe, arbeitet in der unterrichtsstunde zweifellos weitaus mehr als irgend eine andere meiner sprachklassen; und für mich gilt ähnliches. Aber wir arbeiten mit lust und freude — das macht einen gewaltigen unterschied!

Darum bedeutet auch die neue methode nicht nur einen didaktischen, sondern zugleich einen segensreichen pädagogischen fortschritt; durch ihre allgemeine annahme wird ein ganz erheblicher theil unseres höheren unterrichts mit neuer frische und neuer freudigkeit erfüllt werden. Und damit diese wohlthat unserer jugend möglichst bald zu theil werde, richte ich nochmals an alle ihr wahrhaft wohlgesinnten fachgenossen die aufforderung: kommt und seht, wie wir es treiben, bemüht euch, uns an unseren früchten zu erkennen! Lasst genug sein des, vielfach durch eigenliebe und rechthaberei getrübten wortstreits und gebt raum den lehren der erfahrung! Dann wird die gegenwärtig so heftig umstrittene frage bald ausgetragen sein.

Anhang I.*)

1. *once, worst, young, yellow.*

2. [1]) *People used to think the earth was a kind of flat cake, with the sea all round it; but we know now that it is really round, like a ball — not quite round, but a little flattened, like an orange.* [2]) *We can easily see that the earth is round by watching a ship sailing out to sea: as she gets further and further away, she seems to sink more and more into the water, till at last we can see nothing but the tops of the masts.* [3]) *It is the same when sailors in ships come near the land: the first things they see, are the tops of trees, church steeples and so on.* [4]) *Now, as this happens all over the world, it follows that the earth must be round in every direction.*

3. *kind, round.*

4. *earth — was — a* (z. 1), *now — that — it — is* (z. 2), *easily — see — that — the* (z. 3).

5. *of, has, that.*

6. *but, as, and; as if it were; as.*

7. { *an orange* / *a ball* } { *the earth* / *the cake* }

---

*) Da ich im sommersemester beim unterricht mich ausschliesslich phonetischer texte bediente, so hielt ich es auch für angemessen, in dem entsprechenden theile meines berichtes gleichfalls nur phonetische schrift zu verwenden. Ich kann indess nicht wünschen. dass die zahl meiner leser auf diejenigen beschränkt bleibe, welche die übung besitzen, phonetische schreibweisen jeder art glatt vom blatt weg, ohne den mindesten aufenthalt, zu lesen, und so gestatte ich mir, zur bequemlichkeit der anderen hier die oben phonetisch dargestellten citate in orthographischer schrift wiederzugeben.

8. *The earth is partly dry land, partly covered with salt water, called the sea. There is nearly three times as much water as land. A piece of land with water all round it is called an island. England and Scotland are an island, and Ireland is another. The biggest river in England is the Thames. The Thames at London Bridge is about eight hundred feet wide, and about thirty feet deep at the deepest part. But this is only when the water is highest — when the tide is coming in; when the tide is going out, and the water is low, it is not so broad and a good deal shallower. Further up of course the river gets narrower and narrower: at Teddington, where the tide stops, it is only about two hundred and fifty feet wide. The right bank of a river is on your right side, when you stand with your face to its mouth, and your back to its source. So at Gravesend the right bank of the Thames is in Kent, and the left in Essex. People often go out for a row on the Thames. They generally go by train to some place above London, and take a boat there, and row up the river. When London people talk of »the river«, they always mean the Thames. If we go up the Thames all the way, we shall find that it splits up into a lot of small streams, each with a source of its own — generally some spring. Springs are nothing but rain water that soaks into the earth, and finds its way through the cracks in the rocks underneath.*

9. *What is the earth partly?* (antw. *the earth is partly dry land.)*

with what is the earth partly covered? (antw. *the earth is partly covered with salt water.)*

what is this salt water called? (antw. *this salt water is called the sea.)*

is there as much water as land? (antw. *no, Sir, there is nearly three times as much water as land.)*

what is a piece of land with water all round it called? (antw. *a piece of land — round it is called an island.)*

is England an island? (antw. *yes, Sir, England is an island.)*

is there another island near England and Scotland? (antw. *yes, Sir, Ireland is another.)*

10. what?
11. to do.
12. this.
13. there is; there is.
14. it is called an island.

15. What is the right bank of a river? (oder: *how do you know the right bank of a river?* u. a. m.) — (antw. *the right bank of a river is on your right side, when you stand with your face to its mouth and your back to its source.)*

in which county is the right bank of the Thames at Gravesend? — (antw. *at Gravesend the right bank of the Thames is in Kent*; kürzer: *at Gravesend it is in Kent.)*

*and in which is the left bank (*l. *side)?* — (antw. *the left bank is in Essex*; kürzer: *it is in Essex.)*

where do people often go out for a row? (oder: *on what river do people often go for a row?*) — (antw. *people* [*they*] *often gou out for a row on the Thames.)*

do they generally go above London? — (antw. *yes, Sir, they generally go above London)*

how do they go there? — (antw. *they gou there by train.)*

what do they take there? — (antw. *they take a boat there.)*

where do they row? — (antw. *they row up the river.)*

what do London people always mean, when they talk of the »river«? — (antw. *they always mean the Thames.)*

16. it does not look.
17. but, to, into, is ('s).
18. ship, ships.
19. sailors, trees; steeples, times.
20. she gets, it follows, we go, you stand, they row.
21. watching, sailing.

22. 3. *The Thames flows through a shallow valley called the Thames valley. The opposite of a valley is a hill. A very high hill is called a mountain. The highest mountain in England und Wales is Snowdon, in North Wales; but it does not look much of a mountain after the Alps or any other real mountains. Some parts of England are quite flat, such as the country round Cambridge. There is a good deal of rather high*

ground round London. The highest part of Hampstead Heath is about as high as the top of St. Paul's, that is rather more than four hundred feet above the level of the sea.

4. The sea is always in motion. The tide is always coming in or going out; and when there is a strong wind blowing towards the land, the waves break on the shore with great force: they can wear away the hardest rocks in course of time. Each wave lifts up the pebbles on the beach and throws them against the cliffs, as if it were hammering them with a countless number of small hammers; so it is no wonder that bits of rocks and cliffs keep getting broken off. When we stand on the beach at a place like Margate or Ramsgate, we can hear how the stones are knocked against one another, as the waves drag them up and down. It is easy to see how in this way all the sharp pieces of rock get their corners worn off, till they are smoothed down into pebbles. The pebbles themselves get smaller and smaller, till at last they are made into sand, just as corn is ground into flour in a mill. Rivers wear away the land in the same way. Even hard flint stones are ground down by degrees, till they become gravel, such as we spread over our roads and garden walks. When earth is washed into a river by the rain, it becomes mud. If the river does not flow very fast, the mud settles to the bottom. If it is left to dry, it gradually hardens into clay. The gravel and clay about London show that the Thames valley must once have been under water.

23. rocks, rivers, hard flint-stones, garden walks.

24. 1. *Here you see Skakespeare's Cliff, an immense and very high cliff. And down here, at the foot of the, cliff you see what is called the beach, and a countless number of pebbles are spread over it. But the sea is quite quiet — here in this picture [you don't know what »quiet« is? well, it is the opposite of »in motion«: when there is no strong wind blowing, the sea is »quiet«, there are no waves in the water — do you understand now? yes? all right then. So, let us go on!]*

But now you shall see another picture (p. 33), *with the sea in immense motion. Look here! it is the »leuchtthurm« of*

Eddystone: do you know it? well? indeed? it is in a German book? Now, this is a very good picture of it: look, with what great force the waves break on the rocks!

And now, look at this picture (p. 35). *Here you can very well see, how the waves break on the beach with great force, how they lift up the pebbles that are spread over it, and throw them against the cliffs — just as we have had it in our text.*

2. *Snowdon, the highest mountain in England, is not very high! it is not higher than our »Eulengebirge«, I mean the highest part of the »Eule«, the »Hohe Eule«. And on the other side of our »Peile« valley, is there not another rather high mountain? the »Zobten«? Yes, my boys, you are quite right. And there is also a great number of other hills on the same side as the »Zobten«: do you know the names of some of them? yes, quite right, the »Breite Stein«, the »Verlorens Bery« and so on.*

So you see, there is a good deal of rather high ground also round »Reichenbach«.

But some parts of the country round »Reichenbach« are quite flat: mention some names of villages in these flat parts! [you don't know what »villages« are? well, a village is the opposite of a town. »Reichenbach« is a town, and »Schweidnitz« is another, but »Bertholdsdorf« and »Güttmannsdorf« and »Peilau« are villages. Well, do you now see what that is, a village? yes? Then you will be able to mention some villages in the flat parts of the country round »Reichenbach«.] Yes, of course, »Bielau« and »Peterswaldau« are in the flat parts of the country round our town.

3. *Look here, what a fine pebble this is! See, it is nearly round, all its sharp corners are worn off. On the beach of the sea (of the »Ostsee« or the »Nordsee« and so on), you can find a countless number of such fine stones, many of them smoothed down like an orange, only not so big.*

Don't go there, my boy, there is a good deal of mud there. You see, we have had rain, and the rain has washed a good deal of earth out of the grass. So there is nothing but mud here, and if you keep standing in this place, a good deal of

mud will settle on your »Stiefeln« [of course a true Englishman does not say »Stiefeln«, he does not know such a word, he says »boots« for it].

But now it is high time for you to go in, or the »Schuldiensr« will come to call you. So then go, my boys, hurry up!

25. Jubilee Procession.

26. Jubilee Procession.

27. What is our valley called?
are there any hills about »Reichenbach«?
what is the highest of our hills called?
which hills are opposite of the »Eulengebirge«?
which is the highest of these?
which parts of the country near R. are quite flat?
of what is the ground made there?
of what is the ground made on the right bank of the »Peile«?
what did you learn about »Breslau«-street?
where do you go for a row?
how much have you to pay for it?

28. What is the highest of our hills called? — of what is the ground etc.

29. A great number of men spread gravel and sand over the road; and then, they put big stones on it; and at last the spread again a little sand over it, to make it all smooth.

30. The piece of water on which you row, is called a »Teich« in German, but in English it is a »pond«.

Anhang II.

Aug. Western hat in einem trefflichen berichte über sein unterrichtsverfahren (*Vor Ungdom*, 1.—2. heft, 1888, s. 40—70), um dem leser eine recht deutliche vorstellung von den erzielten erfolgen wenigstens nach der einen seite hin zu geben, etliche proben von schülerarbeiten seiner klasse mitgetheilt, und denselben weg hatte schon vor ihm Fred. Palmgren (Upsala) in seiner schrift *Språkuppfostran* (1885) betreten. Ihr beispiel scheint mir recht nachahmenswerth, nur möchte ich, ehe ich mich im nachstehenden demselben anschliesse, darauf hinweisen, dass die schriftlichen arbeiten immer nur einen bruchtheil des unterrichtserfolges wiederspiegeln und dass dies bei anwendung der »neuen methode« noch in ungleich höherem grade der fall ist als bei der alten grammatischen lehrweise.

Die weiter unten folgenden schülerarbeiten bildeten die letzte schriftliche klassenleistung vor der prüfungsarbeit. Sie wurden am 12. märz in der üblichen weise abgefasst, d. h. ohne benutzung irgend welchen hülfsmittels unter meiner aufsicht sofort ins reine geschrieben, und zwar sollten korrekturen über die maximalzahl von 3 hinaus vermieden werden. Auf das textstück, von dem sie eine freie zusammenfassende wiedergabe bilden, waren 4 unterrichtsstunden verwandt worden. Zwischen der durchnahme desselben und der abfassung der arbeit lag 1 woche zeit. Eine besondere vorbereitung auf dieselbe durch repetition des betreffenden stückes hatte in keiner weise stattgefunden, da die über formenlehre und fürwörter handelnde prüfungsarbeit eigentlich schon für diesen tag (12. märz) angesagt war und ich erst nach unterrichtsbeginn

mich aus irgendwelchem grunde entschloss, anstattdessen lieber noch eine gewöhnliche klassenarbeit schreiben zu lassen. Ausführungszeit: etwa 40 minuten.

Das lesestück, welches den hier abgedruckten arbeiten zu grunde lag, findet sich in Gesenius' Elementarbuch, 11. aufl. 1883, s. 221—222 und lautet, wie folgt:

Soon after the Scots and Picts had become one people, there was a king of Scotland, called Duncan, a very good old man. He had two sons; one was called Malcolm, and the other Donaldbane. But King Duncan was too old to lead out his army to battle, and his sons were too young to help him.

At this time Scotland, and indeed France and England, and all the other countries of Europe, were much harassed by the Danes. These were a very fierce and warlike people, who sailed from one place to another, and landed their armies on the coast, burning and destroying everything wherever they came. They were heathens and did not believe in the Bible, but thought of nothing but battle and slaughter, and making plunder. When they came to countries where the inhabitants were cowardly, they took possession of the land. At other times, they landed with their soldiers, took what spoil they could find, burned the houses, and then got on board, hoisted sails, and hurried away again. They did so much mischief, that people put up prayers to God in the churches, to deliver them from the rage of the Danes.

Now it happened in King Duncan's time, that a great fleet of these Danes came to Scotland, and landed their men in Fife, and threatened to take possession of that province. So a numerous Scottish army was levied to go to fight against them. The king sent out one of his near relations, named Macbeth; he was the son of Finel, who was Thane, as it was called, of Glamis. The governors of provinces were at that time, in Scotland, called Thanes; they were afterwards termed Earls.

This Macbeth, who was a brave soldier, put himself at the head of the Scottish army, and marched against the Danes.

And he carried with him a relation of his own, called Banquo, who was Thane of Lochaber, and was also a very brave man. So there was a great battle fought between the Danes and the Scots; and Macbeth and Banquo, the Scottish generals, defeated the Danes, and drove them back to their ships, leaving a great many of their soldiers both killed and wounded. Then Macbeth and his army marched back to a town in the North of Scotland, called Forres, rejoicing on account of their victory.

Aufgabe für die schüler war es nun, diesen abschnitt unter der überschrift *Invasion of Fife by the Danes* kurz*) und möglichst selbständig wiederzuerzählen.

Die nachfolgenden proben solcher arbeiten gebe ich in gewissenhafter treue genau so, wie sie jeder schüler geschrieben hatte, auch alle seine flüchtigkeiten wiederholend, nur seine eigenen streichungen und änderungen nicht nachahmend. Und zwar stelle ich an die spitze drei arbeiten von geringerem werthe:

1. »*The Danes were a very fierce and warlike people. Where they came, they were burning and distroying everything, what they could find; and certainly: when they came to countries where the inhabitants were cowardly, they took possession of the land, and, at other times, they took what spoil they could find, burned the houses, got on board again and then sailed away. The mischief was so great, that people put up prayers to God in the churches, to deliver them from the rage of the Danes.*

In King Duncan's reigns, these Danes came to Scotland with a great fleet and landed their men in Fife, and threatened to take possession of that province. The Scots levied a numerous army to go to fight against them. The king, who was too old to go himself in the battle, sent out one of his near relations, named Macbeth. This was a brave soldier. He put himself

---

*) Um den schülern deutlich zu machen, in welcher weise sie bei der kürzung vorgehen sollten, erzählte ich ihnen selbst rasch den anfang der geschichte in solch abgekürzter form ein mal vor.

at the head of the Scottish army and marched against the Danes. He carried with him Banquo, who was Thane of Lochaber. A great battle was fought. Macbeth and Banquo defeated the Danes and drove them back to their ships, leaving a great many soldiers both killed and wounded.

Then Macbeth marched with his army in a town in North of Scotland, called Forres. They were rejoicing on account of their victory« (verf. von G. Sachs).

2. »*In very old times the Danes made often invasions in all the countries of Europe and plundered and burned the houses. And when there were cowardly inhabitants, they took possession of the land. Once they landed with a great fleet in Scotland; here was Duncan king. As he was too old and his two sons were too young to lead out en army to battle*; (sic!) *but he had a near relation, who was a very brave man, whose father was Thane of Glamis. He was called Macbeth and had one of his near relations with him, to help him. This man was called Banquo and was also a very brave man. These generals led out the army against the Danes, whom they met in Fife. They fought bravely against the Danes and defeated them, so that these were driven to their ships. The Scots but returned home and held a great feasts because of the victory and drank much wine and ale, till they fell under the table*« (verf. von K. Wolff).

3. »*When the Danes, who where a warlike people, landed in Fife and threatened to take possession of it, there was a king of of Scotland, called Duncan, who was very old and who had two sons. His sons were too young to lead out an army to help him. When king Dunkan had heard that the Danes had landed in Fife, he levied a great Scottish army, and put one of his near relations on the head of the army which was formed by six hundred men. The name of the leuder of the army was Macbeth, who carried with him a relation of his own, called Banquo. In a wood by the town of Inverness a great battle was fought, the Danes were driven back to their ships, the Scots took a great numbre of ships and called* [i. e. *killed*] *and wounded many*

Danes. Hundred Danes were taken by the Scots and Picts, who had become one people. Macbeth and Banquo marched back to Forres. While they went to Forres they met withe three old women, who said Macbeth should become king of Scotland« (verf. von A. Klinghard).

Man sieht: no. 1 bekundet zwar ein recht gutes gedächtniss, aber sehr geringe fertigkeit im selbständigen gebrauch der sprache. No. 2 ist merklich unabhängiger vom grundtexte, aber recht ungewandt. Endlich no. 3 verräth bereits eine erfreuliche selbständigkeit im ausdruck, aber daneben noch etwas langsame arbeit: der umfang ist mässig, und das heft war durch viele änderungen und streichungen verunziert.

Als beispiele guter leistungen gebe ich folgende zwei:

4. »*The greatest people in Europe were the Danes. These had a army and a great fleet and they made nothing but battle and slaughter. They took possession of the land where they came, and burned the houses and made spoil and plunder. The Danes were a warlike people and did much mischief. Now there landed the Danes in Scotland, and as the king was to old to lead out his army, and as the sons were still very young, it was sented out Macbeth* [i. e. *they sent out M.*], *a relation of the king and the son of Finel, who was governor or Thane of Glamis. The Danes landed in a peininsula Fife, which is a province of Scotland. A peininsula is a piece of land which is surrounded on three sides by water. — So Macbeth levied a great army and marched against the Danes. Macbeth was a brave general and went at the head of his army. He carried with him Banquo, who was a brave soldier and who was Thane of Lochaber. It came to a great battle which was fought between the Danes and the Scots. It was fought long* [i. e. *the battle was a long one*] *and the Scots defeated the Danes. Many men of the Danes were wounded and killed. The other soldiers were driven in their ships. Then Macbeth and Banquo went to a town, called Forres, which is put* [i. e. *situated*] *in the North of Scotland. In the town of Forres there were three old*

*women**) *who should can tell* [i. e. *who were said to be able to tell*] *what was to come to pass. So when Macbeth came to Forres, the witches went before Macbeth and the first said: »All hail Macbeth, Thane of Glamis!« The second called him Thane of Cawdor, and the tird told: »All hail Macbeth, King of Scotland!« Macbeth was wondering to hear this, and then Banquo asked the witches, what they could tell about him. They told him, that he should not be a king, but his sons should succeded to the throne«* (verf. von E. Bruck).

5. *»In King Duncan's time the Danes, who where a fierne people, harassed all countries of Europe, and indeed Scotland. They had a large fleet. When they landed their armies in countries where the inhabitants were cowardly, they took that land and burned the houses, killed and wounded the inhabitants. When they had gathered spoil they hurried away. Soon after the invasion in France, the Danes landed on the coast of Scotland in the province of Fife with about tow* (sic!) *hundred ships. King Duncan levied a numerous army, but he was too old to lead out the soldiers to fight against the Danes, and his sons were too young to help him. He sent out the son of Finel, called Macbeth, who was Thane of Glamis (!), who was a very brave soldier. He led out the Scottish army to battle and he rode at the head of his brave soldiers on a handcome palfrey. A near relation, named Banquo, also a very brave man, accompanied him. When they met with the Danes, a desperate fight took place between the Danes and the Scots, where a great many of the Danes were wounded or killed. The Scots defeated the Danes, who went back to their ships. But the Scots and their generals rejoiced of their victory and sounded their bugles. Macbeth led the Scottish army in a town of North-Scotland, called Forres«* (verf. von K. Burghardt).

Von diesen beiden arbeiten ist die letzte zweifellos die bessere. Wenn ich auch no. 4 als eine gute leistung bezeichne,

---

*) Die geschichte von den drei hexen war erst in den unmittelbar voraufgehenden stunden durchgenommen worden und ihre erwähnung hier durch die überschrift eigentlich ausgeschlossen.

so geschieht dies darum, weil verf. derselben sich offenbar im fremden idiome schon ganz behaglich fühlt, ja allzu behaglich: die groben germanismen sind zweifellos einem noch unberechtigten gefühle der sicherheit entsprungen. Solche germanismen sind aber nicht gefährlich; ihre zahl nimmt von selbst in dem masse ab, als der besitz des schülers an englischem sprechmaterial wächst und er für den unterschied zwischen idiomatischer und schlicht logischer ausdrucksweise verständniss gewinnt.

Inhaltsverzeichniss.

	seite
Vorwort	I—IV
Aeussere veranlassung zur anwendung der »neuen methode« .	1—4
A. Sommersemester	5—44
1. vorbereitende gymnastik des mundes und des ohres (2½ woche)	5—14
2. erste aneignung und ausnutzung eines zusammenhängenden textes (4 wochen)	14—25
3. fortsetzung und anleitung der schüler zum erfassen und beantworten englischer fragen (4 wochen)	25—34
4. textaneignung und -ausnutzung werden fortgeführt. Die hör- und sprechübungen erweitern sich und nehmen freiere form an (7 wochen) .	34—44
B. Wintersemester	45—66
1. übergang zu orthographischen texten. Neben die hör- und sprechübungen treten orthographische schreibübungen. Grammatische ausnutzung des textes in bezug auf formenlehre und fürwörter (10½ woche)	45—55
2. repetition des sommerpensums. Aneignung und einübung weiterer texte. Repetition des grammatischen pensums. Hör- und sprechübungen sowie schriftliche arbeiten werden freier (11 wochen)	56—66
Rückblick	66—70
Anhang I.	71—76
Anhang II.	77—83

Inhaltsverzeichniss.

seite

Vorwort . . . . . I—IV

Aeussere veranlassung zur anwendung der »neuen methode« . 1—4

A. Sommersemester . . . . . 5—44

1. vorbereitende gymnastik des mundes und des ohres (2½ woche) . . . . . 5—14
2. erste aneignung und ausnutzung eines zusammenhängenden textes (4 wochen) . . . . . 14—25
3. fortsetzung und anleitung der schüler zum erfassen und beantworten englischer fragen (4 wochen) 25—34
4. textaneignung und -ausnutzung werden fortgeführt. Die hör- und sprechübungen erweitern sich und nehmen freiere form an (7 wochen) . 34—44

B. Wintersemester . . . . . 45—66

1. übergang zu orthographischen texten. Neben die hör- und sprechübungen treten orthographische schreibübungen. Grammatische ausnutzung des textes in bezug auf formenlehre und fürwörter (10½ woche) . . . . . 45—55
2. repetition des sommerpensums. Aneignung und einübung weiterer texte. Repetition des grammatischen pensums. Hör- und sprechübungen sowie schriftliche arbeiten werden freier (11 wochen) . . . . . 56—66

Rückblick . . . . . 66—70

Anhang I. . . . . 71—76

Anhang II. . . . . 77—83

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Klinghardt, Hermann

Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode Bericht über d. Unterricht m. e. engl. Anfängerklasse im Schuljahre 1887/88. Zugl. e. Anleitung f. jü ngere Fachgenossen

Marburg 1888

Paed.th. 2408
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11900566-6